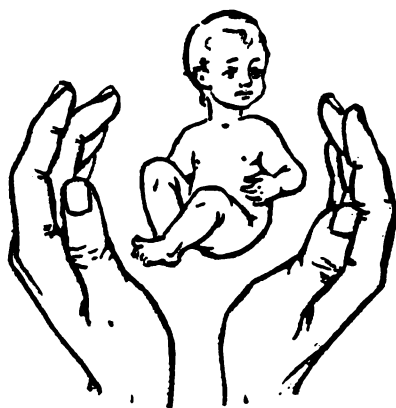


Философское
Образование

А.Г.КИСЛОВ

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ
СМЫСЛЫ
ДЕТСТВА**



Российское Философское Общество

Межвузовский Центр проблем непрерывного
гуманитарного образования при Уральском
государственном университете им. А.М.Горького

Серия **«Философское образование»**

Редакционный совет серии:

В.В.Ким (председатель),
В.И.Колосницын, В.И.Копалов,
И.Я.Лойфман, К.Н.Любутин, В.И.Плотников,
В.Д.Толмачев (редактор-координатор), Н.Н.Целищев,
Л.П.Чурина (ученый секретарь).

Российское Философское общество

Межвузовский Центр проблем непрерывного
гуманитарного образования при Уральском
государственном университете им. А.М.Горького

Серия
«Философское образование»
Выпуск 2

А.Г.КИСЛОВ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ДЕТСТВА



Екатеринбург
1998

**ББК Ю66
К 445**

Печатается по решению Межвузовского
Центра проблем непрерывного гуманитарного образования

Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. – Екате-
К 445 ринбург: Банк Культурной Информации, 1998. — 152 с. —
(Серия «Философское образование»; Вып. 2)
ISBN 5-7851-0098-3
ISBN 5-7851-0100-9 (Вып. 2)

Книга раскрывает своеобразие осмысления феномена детства
в контексте задающих различные типы культуры мировоззрений.
Один из первых в отечественной литературе опытов обобщающей
картины социокультурной динамики понимания детства.
Для философов, культурологов, педагогов, родителей.

ББК Ю66

Научный редактор: заслуженный деятель науки РФ, доктор фило-
софских наук, проф. И.Я.Лойфман

Рецензенты:

кафедра философии и культурологии ИППК при Уральском госу-
дарственном университете им. А.М.Горького;
доктор философских наук Л.А.Мясникова.

© А.С.Кислов, 1998

© В.А.Кочкина. Худ. оформление, 1998

© Банк Культурной Информации, 1998

ISBN 5-7851-0098-3

ISBN 5-7851-0100-9 (Вып. 2)

Екатерине и Даниилу

ВВЕДЕНИЕ

Когда говорят о той изначально банальной и великой по значению истине о каждом человеке, что он умрет, как-то в тени остается, что он не только уходит из мира, но и приходит в него, и приходит всегда ребенком. Это обстоятельство имеет не только физиологическое, но и фундаментальное социокультурное значение. В детстве соединены две тайны: тайна человека и тайна начала (любого). Потому детство есть великая забота во все времена, во всех культурах. Для понимания детства всякая культура мобилизует весь свой потенциал, и, выявляя смысл детства в то или иное время, выясняешь самое существенное в соответствующей культуре.

Тема детства становится еще важнее и интереснее, когда она служит поводом социокультурного сравнения. Исчезает банальность расхожего современного отношения к детству. Очевидное оборачивается потрясающим, привычное — ненадежным. Чтобы не потерять нить нашего интереса, мы пошли путем выяснения смыслового ядра в отношении той или иной культуры к детству. А *выяснение смысла* — всегда *установление места в присущей культуре картине мира*. Именно этому и посвящена предлагаемая читателю книга.

Редкая гуманитарная наука проходит мимо детства, но «какими бы специализированными ни были подобные исследования, они всегда соотнесены с общими свойствами и общими ориентациями соответствующего общества» (64; с.6). В процитированной работе И.С.Кона можно найти обширный список зарубежной литературы, посвященной детству, но и в нем, и особенно в отечественной литературе исследований, прямо высвечивающих мировоззренческое значение детства, почти нет. От этого значения отталкиваются, его имеют в виду, предполагают, прорисовывают некоторые штрихи, уходя в интересную и поучительную конкретику. Так, например, В.В.Мацкевич связывает это значение с категорией права: «Правовые отношения являются тем необходимым и достаточным различием между ребенком и взрослым, которые, с одной стороны, в очень высокой степени характеризуют сами объекты, а, с другой стороны, делают доступным управление и искусственно-техническое отношение к процессу взросления» (83; с.30). Мы же обращаем внимание на то, что *всякая правовая санкция, в свою очередь, укоренена в онтологии, и в предлагаемых очерках пытаемся говорить прямо о ней, о том, как она выражена в соответствующих социокультурных смыслах, фиксирующих место детства в картине мира*.

Понятие места задает топологическое видение предмета: размещение детства в пространстве картины мира, выражающей собой социокультурное целое. Место же есть нечто о-пределенное. Ю.М.Лотман напутствовал: «Осмысление связано с сегментацией недискретного пространства» (160, с.417). *Выявить социокультурный смысл детства — значит, выявить сегмент детства в соответствующей картине мира, найти его границы и, самое главное, то, что их задает, что определяет детство в данном социокультурном целом.*

Решение поставленной задачи будет сопровождать одна неустранимая трудность: «Смысл всегда предполагается, как только я начинаю говорить. Без такого предположения я не мог бы начать речь. Иными словами, говоря нечто, я в то же время никогда не проговариваю смысл того, о чем идет речь. Но с другой стороны, я всегда могу сделать смысл того, о чем говорю, объектом следующего предложения, смысл которого я, в свою очередь, при этом тоже не проговариваю. Итак, я попадаю в бесконечный регресс того, что подразумевается» (49, с.45). Эта принципиальная невысказываемость смысла говоримого в одно и то же время с проговариванием и от того бесконечное размножение вербальных сущностей известно как парадокс Фреге. «Такой регресс с необходимостью имеет сериальную форму: каждое обозначающее имя обладает смыслом, который должен быть обозначен другим именем: $p_1 \rightarrow p_2 \rightarrow p_3 \rightarrow p_4 \rightarrow \dots$ » (49, с.54). Все это имеет отношение к любому тексту, вызывая ощущение недосказанности, усиленное от текста, посвященного смыслу чего бы то ни было, например, смыслу детства.

Поэтому, описывая детство, мы подразумеваем его смысл. Но *описывая смысл детства, мы подразумеваем уже нечто третье*, и т.д. Таким образом, наш текст эксплицирует *то, что подразумевает определенная культура, когда говорит о детстве*. Наш текст опирается на то, что говорит культура о детстве, но не имеет прямой доксографической задачи. Разворачивая в тексте подразумеваемое о детстве, мы, в свою очередь, подразумеваем третье — картину мира, которая так же, как и детство, детально не прописана нами для каждого социума. У читателя это должно вызвать закономерное раздражение: разговор о детстве есть, но он все время уходит куда-то в сторону, казалось бы, в сторону картины мира, но и о картинах мира сказано постольку-поскольку... Да, постольку-поскольку речь наша все же не о картинах мира. О них, впрочем, немало что есть почитать. А наш текст о *смыслах* детства, наш предмет пребыва-

ет *между* сказанным о детстве (но не сами разговоры о детстве) и картинами мира (но не они сами).

Детство, как и «каждое имя сначала берется с точки зрения того обозначения, которое оно осуществляет, а затем — того смысла, который оно выражает... именно этот смысл служит в качестве денотата для другого имени... Сериальная форма необходимым образом реализуется в одновременности по крайней мере двух серий» (49, с.54). В нашем случае это — детство как противопоставление взрослому и детство как происхождение, т.е. детство в смысле сыновства (дочеринства). Если противопоставление есть разновидность размещения, есть *топологический* акт (внутри картины мира), то фиксация происхождения есть *мифологический* акт. Топология отвечает на вопрос «где?», а «мифология дает почву, закладывает основание. Она дает ответ не на вопрос “почему?”, а на вопрос “откуда?”» (161, с.18).

Итак, отвечающий на вопрос «что есть детство?» может и даже вынужден продолжить: «...в смысле, где (в каких границах) детство? ...в смысле, откуда детство? ...в смысле, как оно возможно там, откуда оно, но где его, стало быть, нет? ...в смысле, *что* это, где оно происходит?...» М.М.Бахтин писал: «Смыслами я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла... Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам... Не может быть “смысла в себе” (12, с. 350). Можно сказать, что *смысл — это искра, бегущая по серии вопросов-ответов*. Ответ отсылает к изначально интересующему нас денотату, одновременно манифестируя отвечающую на вопрос культуру и сигнифицируя ею следы искры-смысла.

Для решения поставленной задачи мы используем широко применяемую типологию культур, позволяющую обобщенно представить близкие по истокам культуры, тем более, что задача наша — не историко-культурная, а культур-антропологическая, философская. Мы различаем архаическую (языческую), авраамическую (особо сосредоточиваясь на христианской), секулярно-гуманистическую (атеистическую) и постсекулярную (постгуманистическую, синергийную) культуры. Точнее, это целые типы культур. Среди них все давно и многообразно описаны и исследованы, кроме последней. О ней можно говорить, как о нарождающейся, сигнализирующей о себе прежде всего

разобожествлением человека. Найдутся, конечно, и те, кто оценит разговор о четвертом социокультурном типе как слишком скороспелую гипотезу. Меж тем именно в предчувствии новой культуры и обостряется заметный сегодня интерес к сравнительной культурологии и философии этого сравнения. Каждому из вышеуказанных типов культур и соответствующему осмыслению детства посвящен отдельный очерк данной книги, последовательность которых условно-хронологическая, поскольку, появляясь, каждая из них вполне самодостаточна, а потому — вечна, что обуславливает и вечную их смысловую перекличку.

Осмысление детства определяет отношение к нему со стороны взрослых носителей данной культуры, практику воспитания и образования подрастающих поколений, что также обсуждается в очерках. Подтверждение общественного интереса к избранному нами ракурсу рассмотрения проблемы детства можно найти в ряде публикаций, как переиздаваемых классических, так и совсем новых. Речь идет о трудах С.И.Гессена и В.В.Зеньковского, И.С.Кона, а также Ш.А.Амонашвили, Л.М.Андрюхиной, Л.А.Беляевой, В.С.Безруковой, Б.М.Бимбада, В.В.Куликова, Л.М.Лузиной, В.В.Мацкевича, О.Г.Прикота, В.Д.Семенова и др.

Поскольку мы пытаемся изложить не столько свой взгляд на детство, сколько подразумеваемое о нем выделенными культурами, постольку читатель найдет в тексте обильное, может быть, даже утомительное цитирование: хотелось, чтобы культуры по возможности говорили своими голосами или голосами своих признанных знатоков. Цель же автора — инициировать и организовать всматривание и вслушивание, комментируя, эксплицируя и реконструируя. В этом и помимо этого всем нам — современным родителям, воспитателям, учителям, всем взрослым — носителям современной культуры не избежать оглашения ее осмысления детства. Как-то оно впишется в уже существующее многоголосие...

Очерк первый
**ЯЗЫЧЕСКИЙ СМЫСЛ ДЕТСТВА.
ДИТЯ НА ГРАНИ НЕБЫТИЯ**

Архаическая культура есть культура родовая, культура природных связей — между людьми и людьми, людьми и окружающим миром, видимым и невидимым. Объединяющее всех родство изливается, *эмануирует* из родоначальника в его непосредственных, как и он, обожествляемых, потомков, а через них — источаясь по ступеням мироздания, на одной или нескольких из которых располагаются и живущие люди. Этимологически «родство» восходит к Роду — древнейшему славянскому божеству, манифестировавшему плодотворящую, рождающую силу природы (см. 151, с.314). Бог Род как бы продолжается в своем роде, в своих потомках, связывая их в целое. Аналогичные ему божества мы отыщем практически в любой древней мифологии: боги, давшие начало если не всему миру, то данному племени, поколение за поколением поклоняющемуся своему началнику (в обоих значениях этого слова).

Библия называет такие представления языческими, поскольку у каждого языка, у каждого племени именно свой родоначальник почитается высшим из богов, из чего легко делается вывод об особой божественности и самого племени. Этому многоголосию притязаний богов и племен на первенство древние евреи противопоставили истинного, а потому единственного Бога, самого избравшего себе свой народ. Противопоставление скорее похоже на еще один голос в хоре притязаний. Но еврей — не плотский, не кровный потомок своего Бога. Не может он похвастать и большей божественной одухотворенностью перед другими народами: Бог вдохнул в Адама, ставшего плотским праотцом всех племен. Бог «лишь» избрал Авраама и его потомков в особое служение. В принципе, в это служение может войти и нееврей по происхождению, но еврей по вере, для которого не может быть ни иных богов, ни иных заветов Бога с людьми. Язычник же вполне допускает и многобожие, и путаные взаимоотношения между богами, в разряд которых могут попасть и люди, и звери, и камни... Язычество так же широко, как широко человеческое воображение. Но у того и другого есть и берега, позволяющие пусть крупными мазками, но зафиксировать их в цельной картине.

Как только мы приступаем к выявлению места и смысла детства в языческом мировидении, не может не броситься в глаза распространеннейший в архаической культуре факт жертвоприношения детьми.

Сразу же возникает коллизия с ходячим благодушным утверждением о якобы естественном, сидящем в самой человеческой природе свойстве любить детей. Конечно, ходячее просвещение может сойтись на дикость не успевшего скинуть звериные путы «предчеловека». Это просвещение не будет смущено ни богатством знаний об окружающем мире, ни отлаженной социальной структурой, ни филигранными художественными достижениями «предчеловека». Еще бы: оно исходит из святой веры в прогресс человечества и понимает этот прогресс как постепенное освобождение от «гнета» природы и постепенное же приобретение собственно человеческих черт. При этом предполагается, что человек должен становиться все более и более человечней, и только неясно, достигнет ли он когда-нибудь такого состояния, что человечнее уже некуда. Очевидно, это должна быть точка полного и всецелого очеловечивания природы, Вселенной, когда последняя станет частью человека, или, как выразился К.Маркс, природа станет неорганическим телом человека.

Эта человечнейшая вера сегодня уже не может казаться серьезной. XX век сделал достаточно много, чтобы мы могли расстаться с иллюзорной, односторонней идеологией кумулятивистского прогресса, не забывая о ней в целях сохранения иммунитета против человеческого самообольщения. Идеология прогресса позволяет свысока смотреть на природу, на прошлое, на иные культуры и идеологии. Мы постараемся не грешить подобным нарциссизмом и будем исходить в своих оценках из идеи пусть относительной, но существенной несоизмеримости культур, что требует постижения их прежде всего изнутри. Выдающаяся американская исследовательница в области этнографии детства М.Мид вспоминает, как они с Рео, ее мужем и коллегой «получили от Рут Бенедикт первый вариант ее “Моделей культуры”». Рео прокомментировал его так: “Недостаточно сказать, что культуры различны. Главное состоит в том, что они невероятно различны”» (85, с.49). Не стоит увлекаться и той метафорой, что детство — древность человечества. «Стремление... развить кажущийся параллелизм между совокупными человеческими обстоятельствами жизни дикаря и подобными обстоятельствами жизни ребенка или одержимого симптомом взрослого оказалось ошибочным. Теперь нам известно, что так называемые “примитивные” народы обладают своей собственной взрослой нормальностью, страдают своими собственными видами неврозов и психозов и, самое важное, имеют свои собственные разновидности детства» (155, с.165). Более того, «открытие “примитивных” систем детского воспитания ясно пока-

зывает, что примитивные сообщества не относятся ни к младенческим стадиям человечества, ни к вызванным задержкой отклонениям от олицетворяемых нами гордых прогрессивных норм. Они являются собой совершенную форму зрелой человеческой жизни, гомогенность и простая цельность которой вполне могли бы вызвать у нас в ряде случаев чувство доброй зависти» (155, с. 166).

Сказанное не должно мешать нашему предпочтению той или иной культуры, но должно мешать приложению шкал, выработанных в одной культуре, пусть даже дорогой нам, к феноменам, имеющим смысл только в другой культуре. Так, жертвоприношение детьми имеет свой и достаточно глубокий смысл в языческой культуре, именно в культуре, а не «предкультуре» «предчеловеков», как бы ужасен ни был сам факт убийства младенца по ценностной шкале, выработанной нашей культурой. Прежде чем признать язычество неприемлемым, нужно не только на словах признать, что оно другое и что оно действует не столько по «недоразвитости», не по недомыслию, а вполне осмысленно. Только смыслы эти — другие, не наши, чуждые нам, а потому часто закрытые для нас. Постигание же их — скорее попытка оттенить своеобразие нашей культуры, т.е. в конечном итоге — постижение прежде всего самих себя. Потому и неизбежно смешивание чужого, сближение друг к другу его разнообразных форм в сравнении с родной культурой и в отстранении от родной культуры. Это будет нетрудно заметить и в предлагаемом тексте.

Сначала остановимся на том, кому или чему несет свои жертвы язычник. Это демоны, духи, боги... Но почему они столь кровожадны? Чтобы ответить на поставленный вопрос, нужно разобраться в их природе. По замечанию А.Ф.Лосева, языческие боги суть персонафицированные законы природы (см. о том же: 161, с. 124 — 125). Но какой природы? Точнее, как понимаемой природы?

Боги, духи, демоны, драконы и прочие персонажи языческой мифологии являются хтоническими существами, т.е. олицетворяют силы, скрывающиеся за каждодневно видимой оболочкой бытия, обитающие на границе соразмерной человеку сферы бытия с инобытием, например, царством мертвых, которое можно назвать небытием. Граница бытия и небытия варьируется в различных мифологиях. Но, как правило, она там, где могилы и мертвецы, где встречаются различные стихии (например, берег реки, моря, колодец, горизонт, гора); сон — тоже близкое к их границе состояние; дерево, зверь, пещера, небесное светило могут быть местом, где эта граница почти обнажена. Мощь хтонических существ именно в близости к небытию, точнее, в

них — сила небытия. Граница соприкосновения двух стихий есть как бы зазор, разрыв дискретного по существу бытия — *intermundia*. В этом зазоре незаметно для поверхностного взгляда таится инобытие или даже небытие. Мощь небытия несоизмерима с силами бытия. Все существующее ждет неминуемый провал в небытие, но из него же и вновь все возникает.

Небытие для язычества — не просто отсутствие бытия. Оно — семя и корень бытия. Потому в языческой культуре и смерть — не смерть, а уход, переход, и рождение — не рождение, а тоже переход, приход в вечном вращении Колеса Жизни. «Все известные материалы единодушно свидетельствуют о том, что умерщвление стариков не считалось ни преступлением, ни аномалией, так как у человека была перспектива нового возрождения: “Перед смертью старик говорил внушке, чтобы она росла, выходила замуж, а он родится от нее”» (цит. по: 51, с.30). Если умирал новорожденный, говорили так: «Прошел мимо, не захотел остаться» (там же). А во многих сказках «мотив убийства стариков заметно трансформирован, он получил здесь дидактическое звучание и слился с широко распространенным мотивом о благодарном мертвеце» (51, с.37).

Образ Колеса Жизни — универсальный для Востока (и язычества в целом) символ цикличности — указывает на меньшую озабоченность архаической культуры будущим, если сравнивать с европейской культурой Нового времени. «Их мир — колесо, а не наша кутерьма. Эти... люди как бы вращаются вокруг пустоты, и хуже всего, что этому нет конца» (145, с.173), «дух Азии действительно можно выразить знаком “0”, даже если это не ноль, а окружность. Великий восточный образ змеи, закусившей свой хвост, прекрасно передает атмосферу восточной веры и мудрости. Эта замкнутая кривая включает все и никуда не ведет» (145, с.175. Ср.: 73, с.304—305). Европейец же последних веков преимущественно устремлен в будущее, все больше оценивая его как неизвестное. М.Мид даже ожидает особый тип культуры — префигуративный, где старшим уже будет нечему учить младших, ибо их опыт в принципе обречен на неадекватность новым реалиям (см.: 85, с.361).

Для архаики будущее встроено в круговорот, оно есть продолжение настоящего, которое есть продолжение прошлого. Потому актуализируется прежде всего прошлое. Носителями прошлого являются старики. Почитание их может простирается в диапазоне от бесконечного прошлого до исключительно нынешних, живых старцев. Например, у манус (Новая Гвинея) существует культ лишь недавно умер-

ших предков (см.: 85, с.177), а для их соседей «арапешей нет прошлого помимо прошлого, воплощенного в стариках» (85, с.326). Но и они, и мифические предки других этносов — бытие, просвечивающее небытием, куда они уйдут или уже ушли. Помочь им в этой неизбежности — порой совсем даже не грех. Вообще, почтение не исключает и даже располагает к жертвоприношениям. Такова участь в разных племенах вождей, их детей и жен, шаманов и многих других. Их хтоническое единство символизируется иногда весьма явственно. Так, древнеримские магистраты (официальные должностные лица), жрецы и свободнорожденные дети до 17 лет облачались в претексты — тоги с красной каймой (см.: 7, т.1, с.83). Характерно для архаики и отмечаемое М.Мид «чувство вневременности и всепобеждающего обычая... чувство, охваченное отчаянием и страхом, что знания, необходимые для доброго дела, могут быть утрачены, что люди, кажущиеся все более маленькими в каждом следующем поколении, могут вообще исчезнуть» (85, с.327), уйти в небытие.

Небытие, Ничто — исток, тайна, сила и цель бытия. Бытие во власти Ничто. Ничто вызывает страх, но более всего — почитание, поклонение, а порой и умиление. Ничто требует осторожного и выверенного обращения с собой. Потому всякое обращение к нему погружено в строго соблюдаемый из поколения в поколение ритуал. С Ничто не шутят: его мощь может обрушиться на кого угодно, тем более на вольнодумца и оригинала. На Востоке по сию пору оригинальность склонны считать проявлением глупости. Тем более закованы в обрядовые традиции те предметы и действия, где граница бытия и небытия особенно прозрачна. Таковы вождь, роженица, лоно, фаллос, старец, дитя... Только одни из них — в непрерывном пребывании на грани с Ничто, другие «уже» к ней близки, третьи — «еще»...

Великое Ничто выражено позднеантичной философией как Первоединое, которое по сверхмыслимой причине порождает мир, эманурует в мир, — то ли от преисполненности собой как бы выплескиваясь за себя, то ли от нужды в восполнении своей полноты неполнотой. «На протяжении всей греческой философии, от Анаксимандрова учения о возмездии за грех индивидуальности и до Прокловой интерпретации множества и гармонии, как начал дионисийского и аполлонийского, мы встречаем одну и ту же мысль о великой “дерзости”... к “первой инаковости”... как о чем-то недолжном, хотя и титанически-великом и величественном. Первоединое — выше раздельности, но и выше самоутверждения, оно — выше всего. Однако оно хочет самоутверждаться, хочет быть, хочет нуждаться в бытии, хочет

жить. Это значит, что оно противопоставляет себя иному, рождает эту инаковость и — оформляется, организуется, получает имя, становится индивидуальностью и бесчисленным множеством индивидуальностей. Этот полет вниз, этот замутняющий сознание прыжок с высоты в бездну и есть самоутверждение первоединого, его извечное титаническое желание поднять на своих плечах весь мир и все его судьбы. В дионисийском восторге забывает оно себя самого и рождает из себя мир, эту вечную игру вечности с самой собой» (73, с.304). «Величественный полет вниз» Первоединого, его эманация разворачивается в космическую иерархию бытия от богов до минералов, в которой свое место имеет и человек, и младенец человеческий, и божественный младенец...

Божественный младенец в язычестве — это бог второстепенный по происхождению, он — дитя более важного, значимого в силу его близости к Первоединому, к Ничто бога. Всякий языческий бог — как бы экзemplификация эманированного, а потому в некотором смысле бытийствующего небытия. Бог отличается от человека именно степенью, соотношением небытия и бытия. Все отличается от всего именно этой степенью, а в остальном — «все во всем»: мера и всеединство, сверх которого неиссякаемое в эманациях Первоединое. *Сыновство (дочеринство) мыслится здесь как тождество по существу, но тождество ослабленное.* Не иссякает только Первоединое, но импульсы его в эманациях постепенно угасают к периферии. Так, божественное дитя периферийнее божественного родителя — в силу происхождения. Потому и функции божественных детей, как правило, посреднические, не фундаментальные.

Не всякая ступень и не всякое явление в космической иерархии есть результат непосредственного импульса Ничто, результат прямой эманации Первоединого. В космическом суперкристалле возникают мерцания и от наложений, резонансов различных эманаций. Может быть, от того существуют и полубоги-полулюди, как, например, мифологический правитель Китая Шунь, зачатый от радуги. Что у китайцев (Хуан-ди), что у русских (Волх-Вольга) полубоги рождаются вместе с даром речи, а новорожденные Манас у кыргызов, Уицилопочтл у ацтеков, Хувеане у южных банту необычайно сильны и мудры. Все это сильно напоминает детство Аполлона, сестра-близнец которого, кстати, тут же принимает у матери-Лето. Зулусский Ухлуканьяна и вовсе рожден без отца, зато говорит уже в утробе, а родившись, сразу же приступает к заседаниям со старейшинами. По некоторым преданиям, Кер-оглы, герой одноименного тюркского эпоса,

родился в могиле, т.е. беременная им мать была уже мертва. А у индусов немало мифов с переносом плода из лона одной женщины в лоно другой. В мифах нгаджу (о. Калимантан) у одной из женщин обитателей верхнего мира сангйангов был выкидыш, она его выкинула в воду, а другая сангйанг нашла и придала ему человеческий облик — так появился Тэмпон-Тэлон — сильный и свирепый герой, отправляющий души умерших в царство мертвых.

Царство мертвых — хтонический мир — не отделен от мира живых непроницаемой стеной. Оба царства — сферы, части единого космоса. Умирают, кстати, даже боги, которых именуют, противопоставляя людям — «бессмертные». Они бессмертны, как бессмертны мертвецы, на то они и хтонические существа. Но опять все дело в степенях. Степень хтоничности убывает от бессмертных (но все же изредка умирающих богов) до бессмертных же минералов, бессмертие которых, однако, есть разновидность смерти. Так, запутываясь в парадоксах, мы убеждаемся в собственной неполноте и неполноте осмысляемого мира. Полнота же — там, в Первоедином. Но в сравнении с нами в богах еще так много от Него, что рожденное ими как бы и не ими рождено, не их, так сказать, в том заслуга. На уровне богов это так очевидно, что боги-дети постоянно путают — есть или нет у них родители, а может быть, вернее ими называть родителей или прародителей своих непосредственных родителей, как, например, в «Речах Фафнира» («Старшая Эдда») Сигурд на вопрос поверженного им чудовища, чей он сын, отвечает: «Я зверь благородный, был я всю жизнь сыном без матери; нет и отца, как у людей, всегда одинок я». По другим же местам из «Эдды» явствует, что он — сын Сигмунда, внук Одина. Нельзя сказать, что такую путаницу мы не встретим у людей. И все же для богов это и характернее, и онтологически значимее. Степень их близости к Первоединому такова, что от них гораздо больше зависит в космосе, чем от человека, и выражают они собой нечто более важное, чем все человеческие речи. Потому сакральные речи людей — о них, о богах, а сакральные действия — во имя их.

К. Кереньи сравнивает мифологемы, мифологические идеи с нераскрывшейся почкой. Так, «идея происхождения и истока есть идея, которую каждое существо переживает при своем рождении и до определенной степени реализует ее. Мифологически идея воплощается в чудесных “первосуществах” либо таким образом, что отец и ребенок, первоначальный рождающий и первоначальный рожденный, являются одним целым, либо таким образом, что судьба женщины

становится символом и выражением всякого возникновения и порождения. Зевс, Аполлон, Дионис, Гермес, Асклепий, Геракл — каждый из них может быть назван мифологическим *предвечным младенцем*, с самого начала сочетавшим в себе рождающего и рождаемого. Та же идея, увиденная как судьба женщины, представлялась грекам в подобной же форме нераскрывшейся почки. Это выражается в имени, с помощью которого часто персонифицировалась эта идея: Кора, что значит просто богиня “Дева”.

Богиня Кора проливает свет на древнюю мифологическую идею своей способностью раскрываться подобно почке и в то же время содержать в себе мир» (161, с.126). Проникая в суть Элевсинских мистерий, К. Кереньи отмечает, что выражаемый ими «смысл рождения заключается не просто в идее начала всех вещей и даже не в идее уникального, первичного начала, но в *непрерывности* постоянно возобновляющегося ряда рождений. В тождественности матери и дочери рождающая мать проявляет себя как вечное существо, и участники мистерии входят в ее бытие и в судьбу. Ребенок же знак того, что это продолжение имеет выходящее за пределы индивидуального значение: это непрерывность и постоянное возрождение в своем собственном потомстве» (161, с.164 — 165).

Роль божественных младенцев отнюдь не обязательно сведена лишь к символизации и посредничеству. Божественный младенец часто становится и могущественнее своих божественных родителей, что свидетельствует о *принципиальной возможности движения в эманированном мире не только от Первоисточка, но и к нему*. Свидетельством движения к Первоисточку является подвиг. О причине же приходится делать допущение, поскольку мифы — «жанр» констатирующий. Просто есть судьба и есть прихоть Первоисточка. Впрочем, судьбу и можно трактовать как прихоть Первоисточка. Последняя усиливает дискретность космоса, оживляет его стройность то ритмической, то аритмической пульсацией, даря, между многим прочим, и надежду. Не обделены ею и боги, и божественные младенцы, и взрослый человек, и человеческий младенец.

Человеческий младенец, будучи следствием непосредственной или, что несоизмеримо чаще, опосредованной эманации, еще не успел как следует войти в мир живых, он еще полон тем, откуда он, в младенце еще много хтонического, через которое докатилась в плоти и крови эманация Первоничто, ее импульс. Батаки (Сев. Суматра) называют этот импульс «тонди»: «разным людям ниспослано разное количество тонди: самая высокая концентрация жизненной силы у

жрецов, вождей и многодетных родителей. Каждый ребенок, следовательно, своим появлением на свет увеличивает жизненную силу родителей. Даже у одного человека не все органы тела содержат одинаковое количество этой жизненной силы. Больше всего ее в сердце, печени, желудке, мозге, глазах. Тонди — синоним дыхания.

Столь же насыщены жизненной энергией части человеческого тела, способные возрождаться (ногти, волосы, зубы), а также выделения — слюна, пот, кровь, слезы, экскременты, отошедшие во время родов воды, пуповина, плацента.

Тонди обладает способностью эманации и может переходить от человека к предметам, созданным его руками, или даже к тем, с которыми он соприкасается, например, к одежде» (158, с.40). «Эта жизненная сила очень эфемерна, легко ускользает, если ее обидеть, может отделиться от “хозяина” и вести самостоятельное существование, особенно во время сна или болезни человека.

Тонди как созидательной жизненной силе человека противостоит разрушающая сила бегу. Бегу — это прежде всего души умерших, их называют *тондинимате* — “тонди умершего”... Потомки умерших устраивают специальные празднества, в результате которых бегу становятся духами более “высокой категории”: сначала сумангат, потом сумбаеи, которые близки к обожествленным предкам» (158, с.41). И еще одно относящееся к делу наблюдение: «Ребенок, особенно малолетний, а точнее его “душа”, или “жизненная сила”, считается хранителем домашнего благополучия. Пупук — особая масса, приготовленная из сердца, мозга и печени умершего ребенка, закладывается в жреческие жезлы как бы для защиты всей общины от врагов» (158, с.39).

В сравнении со взрослым в ребенке больше первоничтожного, первоничтожного. У батаков каждый новорожденный прибавляет его своим родителям. Как правило, ничтожное, ничтожное опять возрастает в старцах, поэтому, например, у малайцев «священными мыслятся состояния новорожденного и умирающего» (156, с.185). И в Европе изменение статуса человека в похоронной, свадебной и родильной поэзии получило одинаковое символическое выражение как переход через воду (реку, море) или гибели в ней. «Переходный» период для умершего и новорожденного очень часто отмерен одним и тем же, например, сорокодневным, сроком (см.: 51, с.161).

По сию пору широко представлена архаическая вера в «возвращение» умершего через рождение младенца-родственника, с чем, в част-

ности, связан запрет именовать новорожденного так, как зовут его старшего живого родича, дабы один из них прежде времени не умер.

Идея круговорота ставит новорожденного и мертвеца рядом в представлениях язычника. «“Старый и хитрый Вьянамейнен” приветствовал маленького медного человечка, вышедшего из волн, странными словами: “Чуть покойника ты краше, чуть погибшего сильнее!” Очевидно, он намекает на родство пришедшего с душами мертвых, которые обитают в воде. Душевный аспект Гермеса Психопомпа, пастуха душ, очевиден: как божество, он не в меньшей степени призрак, чем ребенок. Аполлон в древнеиталийском образе проявляет те же темные стороны, что и Ведиовис, Юпитер Подземного Мира. В Зевсе-ребенке критян, вскормленном роем маленьких существ, которые были душами, то есть вскормленном пчелами, было что-то от бога мертвых; и его критская пещера, и его другое святилище на горе Ликаон были местом мертвых. На Крите даже показывали его могилу. Состояние, подмеченное в образе Ребенка, которое мы описали как “еще-неотделенность от небытия, но все же бытие”, мы можем также назвать “еще-неотделенность от бытия, но все же небытием”. Таково состояние умершего, выраженное фигурами юношей-божеств на античных могильных плитах... а также бесчисленными купидонами. Морские боги и дельфины на могилах и саркофагах носят тот же характер. И здесь, в этом мире склепов, мы подходим к самому непонятному из всей непонятности, окружающей Диониса. Все его символы также появляются на могилах. То, что люди античности пытались передать с их помощью, было не просто неустойчивым равновесием двух аспектов одного и того же состояния, колебанием новорожденного и умершего между бытием и небытием, но уверенностью в том, что ведущая вниз тропинка меняет направление и ведет вверх, к Божеству, и что самая сильная воля рождается из самой слабой» (161, с.84—85).

Онтологическая близость новорожденного и умершего проявляется в феномене магической «нечистоты», их окружающей некоторое время. «Нечистота» умершего распространялась на его жилище, на родственников, на всех участников похорон, из чего проистекали ограничения траура. В родильной обрядности, соответственно, суровому остракизму подвергались родители новорожденного. Если мать целиком и полностью разделяла участь своего ребенка в период его «нечистоты», то с отцом дело обстояло несколько сложнее и не всегда однозначно. У манус мужу не разрешается видеть жену целый месяц с момента родов, «пока его шурин не соберет 1—2 тонны

саго, чтобы отметить праздник возвращения — тогда муж увидит ребенка» (85, с.198). Мать же «целый месяц должна оставаться за занавеской. Пищу для нее готовят на особом огне, в особой посуде. Только с наступлением темноты она может поспешно выбраться из дома и покупаться в море» (85, с.199). «У горных арапешей любое ровное место — “хорошее”, обрывистые — “плохие”... эти плохие места окружают каждую деревню. На них располагаются хлева для свиней, уборные. Здесь ставят хижины, куда удаляются женщины во время менструаций и родов. Опасная кровь этих женщин может принести вред деревне» (85, с.236). В их мифологии «чувства и поведение духов сфокусированы в м а р с а л а и... Марсалаи особенно щепетилен в отношении некоторых сторон ритуала: он не любит женщин во время менструации и беременных; не любит мужчин, приходящих к нему сразу же после сношений с женой» (85, с.242). «Роль отца в оплодотворении, по мнению арапешей, не кончается вместе с зачатием... Ребенок для них не продукт минутной страсти, но нечто со всей тщательностью создаваемое отцом и матерью в течение определенного времени. Арапеша разграничивают два вида сексуального поведения: игру, все то в сексуальной активности человека, что не ведет к формированию человека, и работу, целенаправленную сексуальную активность, задача которой — создать ребенка, накормить и придать ему форму в течение первых недель, когда он находится в чреве матери» (85, с.252—253). Но «при самих родах отец присутствовать не должен» (85, с.253), т.к. это магически опасно (описание обрядов очищения рожениц можно найти в: 122, с.495—496, где, кстати, можно найти возражения Дж.Фрезеру по вопросу смысловых влияний языческой архаики на Ветхий завет).

Необходимость «очищения» новорожденного и всего, что с ним непосредственно связано, особенно роженицы, свидетельствует, что младенец — еще не нечто, принадлежащее нашему миру, хотя уже и не ничто в отношении его. Новорожденный есть то, что осталось от заглянувшего в наш мир Ничто. И *дитя еще некоторое время, разное у разных племен и народов, остается этим полу-*, даже более — *хтоническим существом, пребывающим на границе бытия с небытием*. Например, на Шри Ланке ребенок в ритуальном смысле считается существом чистым, благостным, его присутствие в некоторых обрядах считается дополнительным магически благоприятным средством, но все это не распространяется на новорожденного до первого омовения (157, с.172). В Австралии, «по-видимому, только

что появившийся ребенок, по понятиям аборигенов, — еще не человек» (159, с.20—21). А «у тай нет полной уверенности в том, что беременная женщина разрешится от бремени именно человеческим существом; опасаются появления на свет неведомого существа» (158, с.65) — вдруг женщина родит «не то сына, не то дочь; не мышонка, не лягушку, а неведому зверушку» — видимо, и нашим предкам такие опасения были не чужды.

Связь ребенка с миром иным обнаруживает себя и в украинских поверьях о растении мандрагора (переступень), которое якобы вырастает из трупов детей и может превращаться в ребенка и неожиданно исчезать. И в то же время у всех народов распространено поверье о возбуждающей силе мандрагоры. Дитя напоминает, откуда мы сами и что всех нас ждет. Исходя из этого, дитя требует и соответствующего отношения к себе. Взрослые должны определиться, ограничить себя им, тем, что оно есть. Таким образом, через дитя Ничто ограничивает взрослых, их бытие, их присутствие в этом мире. Правда, язычнику вряд ли покажутся здоровыми рассуждения типа «вот дети вырастут, тогда...», возможные для склонного к онтологическому безпамятству нашего современника. Язычнику понятно: Ничто не отступит, только зайдет с другого конца. *Язычество* вообще можно определить как *сознание абсолютной зависимости от Ничто*, и потому его характеризует трагическое мироощущение (дух трагедии). «Мировая жизнь мыслится в трагическом мироощущении или совсем бесформенной, или имеющей свою, не — человеческую организацию... Глубинная же основа ее ощущается темной, хаотичной, мглистой и кошмарной. Только в своем, так сказать, острое, которое направляется на человека, эта темная глубина оформляется и принимает форму Эриний, Аты, Аластора, Мойры и т.д. Эти образования таят за собой страшную бездну и черные глубины бытия, которые живут какой-то своей, нам неизвестной жизнью. Только время от времени они заявляют о себе, насылая на человека бедствия, несчастья и делая его душу ареной страшной борьбы света и мрака.

Но не только это просто глубина бытия, хотя бы и страшная. В трагическом мироощущении она мыслится злой, бессознательной, аморальной. Это мировая бездна, или Рок... Ей безразлично, что уничтожить и с чем бороться... за пределами стройной и понятной внешней жизни кроется страшная бездна и черный хаос, который вот-вот прорвется наружу и уничтожит зыбкое строение нашей жизни и нашего сознания.

Такова характеристика мира в трагическом мироощущении. Мир разделен на две неравные части: одна — та, что окружает нас видимой оформленностью и стройностью, другая же есть бесформенное, мятущееся множество, содержащее в себе неизъяснимые ужасы и постоянно прорывающее видимый мир, это непрочное, хотя и блестящее покрывало Майи» (74, с.316). Жертва же младенцем есть лишь одна из форм умиловления, благодарения хтоническим силам, смиренное возвращение им того, что принадлежит им по праву, компенсаторная попытка отсрочить неизбежное и для нас.

Дитя — лишь дар Ничто. Поэтому не покажутся язычнику трезвыми рассуждения типа «мой ребенок» и, как из этого логически выводят наши современники, а особенно современницы, «что хочу, то с ним и делаю». Язычник уточнит: не твой, а через тебя, и страшись забыть, чей ребенок на самом деле.

Ритуальное поведение транслируется и за пределы собственно культа, в культуру и может сохраняться некоторыми фрагментами даже в условиях деградации и разложения и культа, и даже культуры. Любопытное и чудовищное свидетельство сообщает К.Левин-Строс. Чудовищное не только с точки зрения нашей нравственной шкалы, а прежде всего с позиций самой языческой онтологии. Речь идет о южноамериканских индейцах мбайя. «Это общество относилось весьма неприязненно к тем чувствам, которые мы считаем естественными; оно испытывало, например, отвращение к воспроизведению потомства. Аборты и детоубийство считались почти обычным делом, так что воспроизведение группы происходило главным образом за счет усыновления, а не рождения. Поэтому одной из целей военных походов была добыча детей» (69, с.80). С точки зрения мбайя, нет ничего зазорного в том, что, убив дитя, возвращают его тем, кому оно по-настоящему и принадлежит, — хтоническим силам, олицетворяемым языческим сознанием в образе чудовищ. Так что убийство младенца чудовищно, но не в нравственном фигуральном смысле, а буквально, потому что это возвращение младенца чудовищам — подлинным хозяевам. И потому они чудовища, что главное в них — чудо, выходимость за пределы бытия, непосредственная причастность к Ничто.

Кровожадность языческих чудовищ есть проявление их склонности к у-Ничто-жению, их склонности к Ничто, проявление их склонения всего бытийствующего к Ничто, к исконному, подспудному, к подлинному. Кровь может быть заменена иным символом той границы, где, как в крови, встречаются и взаимопроникают жизнь и смерть,

бытие и небытие. Возможность пересимволизации задает вектор «гуманизации» язычества, хотя гуманизация совсем не предзадана этому *типу* культуры, а является лишь следствием затуманивающей хтоническую суть дела пересимволизации.

Характерны для языческой мифологии существа, охочие до человеческой, особенно до детской, плоти и крови. Таковы Баба-Яга, аналогичная ей тюркская Жаамауыз-кемпир, таковы стриги у древних римлян. Показательна фольклорная тема у южных и западных славян, по которой отчаявшаяся вдова бросает детей в Дунай с просьбой позаботиться о них. Нередко так поступали и с незаконнорожденными детьми. Язычество — это культура рода, а потому крови, потому — жертвенной крови. *Кровожадность* божеств-чудовищ распространялась, эманировала и на взрослых людей. Эманация шла по нисходящей и трансформировалась в *свирепость*. Например, у мундугуморов (о-ва Адмиралтейства) «доминирующим типом... были свирепые стяжатели — мужчины и женщины; нежные и ласковые мужчины и женщины оказывались париями этой культуры. Женщина, которая проявила бы великодушие, покормив своей грудью ребенка другой женщины, овдовев, просто не нашла бы себе нового супруга. Как от мужчин, так и от женщин ожидалось, что они должны быть открыто сексуальными и агрессивными. Как правило, оба пола не любили детей, а в тех случаях, когда детям позволяли остаться на свете, родители сильно тяготели к детям противоположного пола» (85, с.57). Обмен дочери на новую жену — в порядке вещей у мундугуморов (см.: 85, с.58). А из-за системы родства и наследования «женщины хотели иметь сыновей, а мужчины дочерей. Ребенка нежелательного пола завертывали в ткань из коры и бросали живым в воду. Кто-нибудь мог выловить это суденышко, проверить пол ребенка и отправить его дальше» (85, с.58).

Ослабевающая эманация у-ничто-жающей кровожадности остывала после свирепости далее — в чувстве *неловкости* за то, что они — ... дети. Так, Юлий Цезарь свидетельствует, что галлы «позволяют своим детям подходить к себе при народе не раньше достижения ими совершеннолетия или воинского возраста и считают неприличным, чтобы сын в детском возрасте появлялся на публике при отце» (7, т.1, с.115). У кельтов до ритуального обряда «взятия оружия» ребенок принадлежит семье и домохозяйству, так же как скот, слуги, рабы и т.д. Малые дети — это в определенной степени «слабость рода» вследствие их неумелости, незащищенности и невоспитанности в традиции (см.: 7, т.1, с.115—116).

Далее эманация ослабевала в *равнодушии*, как у упоминавшихся мбайя. У балийцев, исповедующих индуизм, дитя презренно хотя бы перед богом. Так, человек, посетивший дом, где был новорожденный, не мог войти в дом, где хранится бог (см.: 85, с.80). Новорожденный, стало быть, магически оскверняет не только мать, отца, других родственников, присутствующих при родах. «Заражение» идет дальше. Та же логика и за нашей отечественной традицией собраться «на зубок», до чего новорожденного и его мать не стоит посещать. Правда, к этому смыслу добавилась еще и боязнь «сглаза» ребеночка. Порой очень сложная языческая хтоническая иерархия, например, индуистская, объемлющая собой и бытие, объясняет, почему от «воздействий» полухтонического новорожденного следует очиститься, прежде чем приблизиться к хтоническому — не на 50%, а более, — т.е. более возвышенному богу. «Знай свое место в иерархии!» — потому балийская мать берет на время чужого ребенка, чтобы вызвать ревность своего (см.: 85, с.84).

Иерархичность миропредставления характерна для любого исповедания. Даже синергетика Хакена-Пригожина признает ее, но подчиняет ее мировому хаосу, анархии. Христианство в своем развитии склонно признавать посюсторонний примат анархии, но вторичный, как следствие богооставленности твари, по отношению к иерархии богоустремленности. При том, что перед Богом все же все равны, и в том смысле, что не следует судить и решать за Него, и в том смысле, что все суть твари, следовательно, при всем разнообразии тварного мира оно ничтожно пред разностью всякой твари с Творцом. Архаическое же язычество не только склонно подчинить анархию иерархии, но и вообще исключить ее, что делает все миропонимание стройным (строй не исключает, а скорее, по Геделю, предполагает парадоксы) и фаталистичным.

На Самоа после короткого праздника в честь рождения ребенка, т.е. прорыва небытия в бытие, восстанавливается иерархия небытия и бытия, в том числе восстанавливается иерархия межчеловеческих отношений, в которой ребенку предписано свое четко фиксированное место и свой путь. На Самоа нет традиции ежегодно отмечать день рождения человека. После родов и праздника в их честь «гости расходятся по домам, мать поднимается с постели и приступает к своим обычным делам, а ребенок вообще перестает вызывать большой интерес у кого бы то ни было. День и месяц его рождения забываются. Взрослые бесстрастно отмечают его первые шаги или первые слова безо всяких многословных комментариев или церемо-

ний по этому поводу. Вообще же сразу после рождения ребенок теряет свою церемониальную значимость и обретает ее вновь только по окончании пубертатного периода. В большинстве самоанских деревень в честь девочки не устраивают никаких праздников до тех пор, пока она не выйдет замуж. И даже мать помнит только, что Лоса старше, чем Туку, а Фале... младше, чем Винго. Относительный возраст имеет большое значение, т.к. старший всегда может приказывать младшему, до тех пор, пока социальные различия между взрослыми не отменяют этого правила» (85, с.99 – 100), т.е. социальная иерархия не сменит природную.

Самоанские мамы равнодушны к своим детям. «После того, как отнимают от груди, они обычно передаются какой-нибудь маленькой девочке в семье» (85, с.100). «Ни одна мать не станет утруждать себя заботами о воспитании своего младшего ребенка, если есть какой-нибудь старший ребенок, на которого можно возложить эту ответственность... на Самоа, как только ребенок подрастает до того возраста, когда его своеволие становится невыносимым, на его плечи возлагается забота о младшем. Каждый ребенок поэтому здесь дисциплинируется и социализируется ответственностью за младшего брата или сестру» (85, с.101). Подростая девочка освобождается от роли няньки и ей поручаются более «трудные» задачи. «Вся раздражающая, мелочная рутина ведения домашнего хозяйства, которую в нашей цивилизации обвиняют за то, что она корежит души и озлобляет взрослых женщин, на Самоа ложится на плечи детей до четырнадцати лет» (85, с.102 – 103).

Бесстрастное отношение к детям — лишь естественное продолжение общего умонастроения самоанцев: «Самоанцы предпочитают во всем золотую середину» (85, с.146). *Мера, гармония — это и есть высший идеал язычества*, когда все на своем месте в иерархии. Идеал этот — отнюдь не монополия античности, соответствующий иероглиф веками украшает вход в жилище японца. У самоанцев «одна из самых нелюбимых черт в сверстнике выражается словом *fiasili* — буквально “хочет быть выше всех”, или, более кратко, “зависчивый”» (85, с.146). А потому «здесь никто не спешит в жизни и никого не наказывают за отставание. Наоборот, здесь сдерживают одаренных, развитых не по возрасту, чтобы самые медленные могли сравняться с ними» (85, с.150). Иерархичность делает лишними и сильные эмоции. На Самоа «с первого месяца своей жизни ребенок, передаваемый из одних случайных женских рук в другие, усваивает урок: не привязывайся очень сильно к одному человеку, не связывай

очень больших ожиданий ни с одним из родственников» (85, с.150). Взаимная эмоциональная прохлада как следствие памяти о ничтожестве в конечном итоге всех. Поэтому «самоанские дети не учатся работать, учась играть» (85, с.167), «не существует у них и санкционированного периода отсутствия обязанностей» (85, с.167). Игра ведь развивает индивидуальные способности и особенности. А зачем нарушать систему «выскачками»?

Вопрос только, с какого момента считать ребенка встроенным в эту систему? У самоанцев — почти с рождения или с момента отнятия от материнской груди. У манус (Новая Гвинея) — с трудоспособного возраста в тяжелых условиях жизни на воде (сваи, каноэ), а для девочек — определеннее — с рождения ими ребенка (см.: 85, с.193). Опасности среды обитания наложили свой весьма специфический отпечаток. «Уверенность движений на земле и в воде приходит почти одновременно, так что заклинание, читаемое над только что разродившейся женщиной, гласит: “Да не родится у тебя другой ребенок до тех пор, пока этот не пойдет и не поплывет”» (85, с.181). Дети здесь под непрерывающимся присмотром взрослых. Детей не доверяют детям. И дети абсолютно доверяют взрослым по части безопасности. Но кроме безопасности, заботы о физическом здоровье и нескольких табу, особенно по части уважительного отношения к чужой собственности, — еще каких-либо попечительных обязательств взрослых перед детьми нет. «Детям позволяют совершенно свободно проявлять свои чувства, их не учат уважать своих родителей, им не прививают гордости за их культурную традицию» (85, с.175 — 176). К детям «относятся как к властителям вселенной; родители ведут себя в отношении их как усердные и терпеливые рабы» (85, с.212). Но при всей рабской озабоченности прежде всего о здоровье своих маленьких властелинов «пятидесятипроцентная детская смертность обеспечивает это здоровье. Выживают самые приспособленные. Это умные дети... Отношения родителей и детей таковы, что у детей чувство неполноценности вряд ли может возникнуть. Этой группе детей позволяют играть весь день. Но увы, к вящему сожалению теоретиков детской свободы, их игры напоминают игры щенят или котят» (85, с.176), у которых, кстати, тоже вряд ли возникает чувство неполноценности, что при всей к ним любви за людей все-таки не считают. «Дети едят, когда хотят, играют, где хотят, спят тогда, когда они сочтут это нужным. Они не обращаются уважительно к родителям, более того, им дозволяется большая распушенность в языке, чем взрослым... Они не работают... Дети у манус всегда только

требуют и никогда ничего не дают» (85, с.189). При том, что для взрослых существуют очень строгие правила приличия (см.: 85, с.188). А своих недисциплинированных правителей они просто *полагают пребывающими вне мира культуры*, говоря нашим языком. Детство — полухтоническое-полуживотное состояние. Что с него взять? «Взрослые не рассказывают детям сказок, им неизвестны загадки, головоломки. Сама идея, что детям могут нравиться легенды, представляется совершенно фантастичной взрослому манус. «Нет, легенды — это для старых людей. Дети не знают легенд. Дети их не слушают. Дети не любят легенд» (85, с.209). Неудивительно, что «простые повествования о чем-то увиденном или пережитом принимаются ими, но полеты фантазии неумолимо отвергаются самими детьми» (85, с.210). Их интересует только фактичность. В «суровом трудовом мире взрослых детям совершенно не предлагают участвовать. Напротив, родители предоставляют им годы неограниченной свободы. Дети же часто благодарят их за этот щедрый дар презрением и дерзостями» (85, с.177 — 178). «Меньшее умение ребенка сделать что-нибудь описывается очень просто: “еще не понимает”. Что он в недалеком будущем не усвоит искусства владеть своим телом, управлять каноэ, считается чем-то немыслимым» (85, с.183). Выживет — усвоит. Точнее, наоборот.

М.Мид предлагает своеобразную классификацию систем воспитания:

«1) индейцы чейенн (США) активно вовлекают детей в жизнь взрослых;

2) племя кафра (ЮАР) предпочитает активное изгнание детей из жизни взрослых, и они создают свою “детскую республику”;

3) на Самоа существует посылное приобщение.

Так или иначе, но все эти системы развивают детей. У манус же детям открыты все двери, они резвятся под ногами у взрослых в разгар самых важных церемоний» (85, с.211). Однако «те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренне присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка минус подкрепления для своей уверенности» (85, с.176).

У соседей манус арапешей тоже главное дело для мужчин и для женщин — кормить и выращивать детей (см.: 85, с.67). «Жизнь у арапешей организована вокруг одного главного стержня: мужчины и женщины, несмотря на физиологические различия, объединены в

общем деле, материнском по своей природе, — деле воспитания. Их основные ценностные ориентации направлены не на себя, а на нужды подрастающего поколения» (85, с.241). «Плач ребенка — это трагедия, которой следует избегать любой ценой. Эта установка сохраняется и на всю последующую жизнь» (85, с.259). В отличие от манус, дети арапешей помогают при обработке земли. Но при всех несовпадениях мы и здесь найдем все ту же языческую логику, обернувшуюся лишь как бы другой стороной. Мундугуморы несут Небытию прежде всего других, арапеша — себя. Мундугуморы откупаются, арапеша — не забывают своего места. Их служение Небытию проявляется и в служении детям как хтоническим существам, среди которых есть и куда более важные, чем дети. «Арапеша не считают себя владельцами земель предков, скорее они сами принадлежат землям» (85, с.242); потому, если одна деревня обезлюдела, соседняя рассудила: «Мы должны дать им детей, чтобы они усыновили их, чтобы у этой земли и деревьев были люди, когда мы умрем» (85, с.243). Случаются у них и убийства новорожденных (см.: 85, с.254). Видимо, дело здесь совсем не в том, не только в том, что им неизвестны противозачаточные средства, как поясняет М.Мид.

Вообще, даже опека над детьми может вести к... детоубийствам (ради других детей). «У бушменов мать кормит ребенка грудью до трех-четырех лет, когда можно будет найти для него подходящую пищу... Часто второй ребенок или даже несколько детей рождаются, когда мать еще кормит грудью первого. Но молока матери не хватает на всех детей, да и больше одного ребенка она не смогла бы носить на большие расстояния, которые проходит в поисках пищи. Поэтому нередко последнего новорожденного убивают сразу после появления на свет» (29, с.115). У австралийских аборигенов за убийство ребенка общество не требует обязательного наказания, в отличие от убийства взрослого (159, с.19). У японцев убийство младенца не считалось тяжким преступлением и даже обозначалось не словом *к о р о с у* — «убить», а словами *каэсу* или *модосу* — «отправить назад», «возвратить», что подразумевало — отправить в мир духов обратно, вместо того, чтобы принять в мир людей (см.: 106, с.99). По свидетельству Ю.Д.Михайловой, «согласно японским традициям до 7 лет дети не признаются полноценными членами общества. Только в 7 лет ребенок впервые регистрируется в семейном списке» (156, с.93). С 7 лет начинается и обучение.

Взрослые язычники зачастую именуют себя детьми, сынами и дочерьми, своих богов. Они — дети Солнца, или, как, например, в «Прорицании вельвы» («Старшая Эдда») люди называются детьми Хеймдалля, в свою очередь, сына Одина. Это сыновство мыслится в буквальном, даже кровном смысле. При этом язычники редко не ведают о своих человеческих родителях, но последние все же — второго сорта. И пока человек не обретет первосортных, божественных родителей (родителя, родительницу), он и человеком-то является «приблизительно». А приобрести их можно только пройдя через инициацию. Инициация — тоже убийство, в этом ее смысловое тождество со смертельной жертвой. Потому инициация может привести и к физиологической смерти: иницируемый умирает как «второсортный» человек, но он и рождается как «первосортный» человек — уже не от людей, а от божества (божеств). Физиологическая смерть во время инициации значит лишь, что божество родило иницируемого в другой мир, в иные, сверхчеловеческие сферы. Так и смертельная жертва предается воле божества.

Инициация делает человека сыном божества, возводит его на новую ступень в космической иерархии, на которой уже другие законы и к которой уже другое отношение. Инициацию должен пройти ребенок в свой срок, но ее может пройти и иноплеменник, которого, кстати, до того, как правило, должна усыновить какая-либо семья, т.е. сделать своим ребенком — независимо от его возраста. И тут ему придется потерпеть — ведь он еще не стал полноценным человеком. Но вот он проходит инициацию, что в переводе с латыни означает «начало», точнее, «вступление», и вступает в мир полноценных людей, а потому полноправных людей, взрослых людей. Как правило, «ново-рожденному» взрослому присваивают и новое имя. А обращение к нему по имени, которое он носил до инициации, есть крайнее оскорбление, в ответ на которое австралийский абориген, например, вынужден взяться за оружие (см.: 159, с.47).

Итак, инициация *начинает* уже не детскую, а *взрослую жизнь*, и *кончает*, соответственно, *детскую*. Но инициация есть и рождение, а потому *начало богосыновства*. Одно детство сменяется другим. А там ждет и третье детство — посмертное. А если ты, например, шаман, то между вторым и третьим ждет еще одно, в которое шаман входит после специфической только для его касты инициации. И все же второе, третье, четвертое — это не детства, а лишь сыновства, бого-, демоно-, духосыновства взрослых людей. А взрослый человек в силу своего богосыновства — сверхчеловек. Истинный же человек, «все-

го лишь человек» — это дитя до инициации. Но не должно в языческой культуре человеку оставаться «всего лишь человеком», он должен пройти через инициацию, которая и является целью детства. Но цель — лишь часть правды о смысле.

Инициация может совершаться поэтапно и растягиваться на несколько лет (см.: 159, с.47), может быть единомоментной, может быть соединена с родильным обрядом и даже ему предшествовать (см.: 178, с.714 — 715), даже предшествовать зачатию: на Филиппинах некоторыми правами взрослого обладает уже 5-месячный плод, которого в случае выкидыша хоронят с соблюдением всех обрядов похорон взрослого (см.: 178, р.802). Язычество вообще внутренне колоссально разнообразно. Я.Э.Голосовкер показывает, как один и тот же миф живет веками, но трансформируется во времени, выявляя то одну, то другую из бесчисленных своих смысловых возможностей (см.: 42). Он может показаться чередой разных, лишь в чем-то напоминающих друг друга мифов. Это своеобразное Колесо Жизни мифа. Это Колесо по-разному актуализируется. Вот что, например, пишет Г.К.Честертон о древнем и очень цивилизованном Карфагене и его религиозной мифологии.

«Извращенное воображение порождает вещи, о которых лучше бы не говорить... Эти дела бесчеловечней бесстыдства... я отмечу только одну черту — мистическую ненависть к самой идее детства» (145, с.166). Карфаген «был старше и много сильнее, и много богаче Рима... Своей жизнью он был обязан энергии и экспансии Тира и Сидона — крупнейших коммерческих городов. И, как во всех колониальных центрах, в нем царил дух коммерческой наглости... Глубоко практичные, отнюдь не поэтичные люди любили полагаться на страх и отвращение. Как всегда в таких случаях, им казалось, что темные силы свое дело сделают... В Новом городе, который римляне звали Карфагеном, как и в древних городах финикийцев, божество, работавшее “без дураков”, называлось Молохом; по-видимому, оно не отличалось от божества, известного под именем Ваала. Римляне сперва не знали, что с ним делать и как его назвать; им пришлось обратиться к самым примитивным античным мифам, чтобы отыскать его слабое подобие — Сатурна, пожирающего детей. Но почитателей Молоха никак нельзя назвать примитивными. Они жили в развитом и зрелом обществе и не отказывали себе ни в роскоши, ни в изысканности. Вероятно, они были намного цивилизованнее римлян. И Молох не был Мифом; во всяком случае, он питался вполне реально. Эти цивилизованные люди задабривали темные силы, бросая сотни детей в пылающую печь. Чтобы это

понять, попытайтесь себе представить, как манчестерские дельцы, при бакенбардах и цилиндрах, отправляются по воскресеньям полюбоваться поджариванием младенцев» (145, с.182). «И те, кто раскопал эту землю через много веков, нашли крохотные скелеты, целые сотни — священные остатки худшей из религий. Карфаген пал, потому что был верен своей философии и довел ее до логического конца, утверждая свое восприятие мира. Молох сожрал своих детей» (145, с.185-186). Рим победил, «лучшая сторона язычества победила худшую» (145, с.188). И «если через столько веков мы все-таки в мире с античностью, вспомним хоть иногда, чем она могла стать» (145, с.186).

В язычестве борются друг с другом две тенденции, задающие и две его основные вариации, одна из которых в большей мере выражена на Востоке и может быть названа «лицом к Ничто». Говорить о Востоке здесь приходится с известной долей условности, поскольку, например, в буддизме или более того в конфуцианстве берет верх скорее противоположная тенденция (так дwoятся на Западе Афины и Спарта, — о последних, об их педологиях и педагогиках см. фундаментальное исследование: 57).

Быть лицом к Ничто — значит, стремиться к мокше, нирване. Йога — психофизиологическая техника рассасывания бытия. Смерть сама по себе не спасает от существования со всеми его страданиями, так как ведет лишь к инкарнации. Бытие цепко, прилипчиво, хотя и просвечено всюду небытием. Отсюда множество детей и множество смертей, много «восточной» сдержанности и отрешенности от мирской суеты. Так у индусов. Но и у китайцев конфуцианская привязанность к мирскому восполняется даосской нацеленностью на Дао-Путь, освобождающий от пут (бытия). Человек здесь — путник. Детство — возобновление шествия с того рубежа, к которому отбросила или продвинула смерть.

В Китае, строго говоря, «ни буддизм, ни даосизм не имели собственной педагогики, они были обращены исключительно к взрослому мужчине, становившемуся на путь духовного саморазвития. Детство же целиком находилось под влиянием конфуцианства» (64, с.138). Из этого, правда, получалось, что зачастую человек «внутри буддист или даос, снаружи — конфуцианец» (23, с.112). Когда Б.Берталуччи обратился к Далай-ламе за консультацией по поводу фильма «Маленький Будда», тот указал лишь одну ошибку режиссера: «Будда не может быть маленьким». Так, «для вьетнамского законодательства в прошлом характерна детальная разработка обязанностей детей и полное отсутствие даже упоминания об их правах» (156, с.119). Так и

все восточные гуру начинают с того, что ученик должен отречься от себя — это значит, прежде всего от своего детства, враз сбросить его с себя, чтобы двинуться по пути совершенствования. Это некий аналог инициации. Есть эволюция идеи гуру от учительской к жреческой и даже к обожествленному гуру, как у сикхов (см.: 52). Конфуцианство же больше озабочено не онтологией, стоящей за инициацией, а идеей перехода, входящей в ее состав. Так, вместо инициации мы сталкиваемся с экзаменом, с целой системой экзаменов, сдача или несдача которых не имеет в себе ничего непоправимого. В ребенке важна не степень бытийности, а степень культурности (см.: 83, с.69). Для конфуцианства важна посюсторонность.

Такую обращенность преимущественно к посюстороннему можно встретить в Элладе, она направлена скорее «лицом к нечто». Именно здесь такое внимание и уважение к *акме* — вершине дуги жизненного пути, порою зрелости и бытийной полноценности. Аид — скучное место. Детство же прекрасно, но — своим обещанием движения к акме. А в общем, «что малый, то и старый». На обращенном же к Ничто Востоке праведный старец крепчает, хотя бы внутренне, стряхивая в конце концов ветшающую плоть. Но во всех случаях дитя презреннее. Даже плод мог восприниматься с большим трепетом, о чем говорят распространенные и на Востоке, и на Западе мифы о знающем все ответы человеческом зародыше — еще бы, он и есть та нераскрывшаяся почка, которая содержит в себе весь мир. Но рождение пресекает это всеединство. Еще какой-то срок взрослые питают к новорожденному мистический страх как к явлению Оттуда, называя его «нечистым». А потом до инициации дитя — пария своего общества, своей культуры. Потому и всякая социально-культурная неполноценность именуется как детство. Для «малайцев ребенок — это сгусток иррациональных сил, и все, что не соответствует взрослому поведению, всегда считается детским» (156, с.185). В Корее встречались тридцатилетние «дети», т.е. необрученные из-за бедности или увечий, но зато и десятилетние «мужья» (см.: 156, с.85). Древнерусские дружинники, не прошедшие рыцарский обряд, назывались «княжеские дети». В средневековой Европе всякую зависимость приравнивали к детству (эта тема раскрывается в: 41, 63, 104).

Итак, для языческой культуры *истина детства не в нем*, оно — приготовление, расположенное на грани небытия и бытия. Если дитя и признается человеком, то не личностью, если понимать ее как «вместилище социокультурной системы своего времени» (48, с.85). А чтобы вместить в дитя эту систему, следует дитя вместить в нее. А

для этого приходится убивать в ребенке ребенка, инициировать его во взрослую, «полноценную» жизнь. Отсюда ранние, по нашим меркам, труд, брак, другие константы взрослой жизни. Разными методами и с разной степенью жесткости подталкивает язычество детей ко взрослой жизни, не к человекосыновству, а к богосыновству, чтобы, качаясь на волнах эманаций, дрейфовать к Первоединому Ничто, в котором вся полнота, вся истина, весь смысл.

Очерк второй
**ХРИСТИАНСКИЙ СМЫСЛ ДЕТСТВА.
ДИТЯ КАК ЧИСТЫЙ ОБРАЗ БОЖИЙ**

Христианская культура, конечно, пронизана смыслами христианской религии, которые имеют неоднозначное, но иерархическое соподчинение изначальному замыслу Божию, произведены, как все на свете, Творцом. Но логическая реконструкция Творца, Его замысла, процесса творения и устройства твари чрезвычайно затруднена, по большому счету, невозможна, ибо Бог трансцендентен миру: «Царство Мое не от мира сего!» (Ин. 18:36; а также: 8:23; 17:14). Мы же существенно имманентны миру, следовательно, Бог трансцендентен и нам, нашим возможностям богопознания. Этот момент можно назвать общим для авраамических религий, хотя можно их выстроить по снижению степени богоудаленности человека так: ислам, иудаизм, христианство. И все же везде тварь онтологически несравнима с Творцом. Потому фундаментом и сердцевиной христианского рассуждения оказывается апофатическое (негативное, отрицательное) богословие.

«Настоящим отцом отрицательного богословия в христианской философии и мистике является таинственный автор (как обычно полагают, начала V века), творения коего предание приписывает Дионисию Ареопагиту ... Особенное значение здесь имеет сочинение «О божественных именах», представляющее собой одну из вершин мистической спекуляции» (27, с.105 — 106). «Основная мысль, развиваемая в сочинении “О божественных именах”, состоит в абсолютной трансцендентности и непознаваемости для нас Божества... Божество по благодати открывается человеку в меру способности отдельного духа, но сама “пресущественная беспредельность лежит выше: ... выше умов превышающее единство; недоступно всякому рассуждению единое, превосходящее рассуждение; неизреченное для всякого слова благо превыше слова...” Для выражения своих мыслей о божественном мы пользуемся символами и аналогиями. “Единое, непознаваемое, пресущественное, самоблагодное, именуемое тройственным единством, единоебожественное и единоеблагое невозможно ни высказать словом, ни понять умом”, и приближение к познанию должно совершаться путем абстрагирования от всего сущего. Идя этим путем, мы неизбежно приходим к апофатическому определению, что на языке сущего Божество есть “подлинное ничто” ...как изъятое из

всего сущего... ибо оно выше всякого качества, движения, жизни, воображения, представления имени, слов, разума, размышления, сущности, состояния, положения, единения, границы, безграничности и всего существующего» (27, с.106 – 107).

Опять мы сталкиваемся с Ничто, пребывающим в самом сердце рассматриваемого мировоззрения и соответствующей культуры. Почему же мы отличаем его от язычества? Причина в различном подходе и понимании Ничто. «Нужна величайшая сосредоточенность внимания именно при анализе учения о божественном Ничто, ибо в этой изначальной интуиции предопределяется уже основной строй религиозного мировоззрения. Можно сказать, что религиозная философия не знает более центральной проблемы, нежели о смысле божественного Ничто» (27, с.130). Есть «две возможности, два пути религиозной философии: антиномический и эволюционно-диалектический. Безусловное НЕ отрицательного богословия не дает никакого логического перехода к какому бы то ни было ДА положительного учения о Боге и мире... противоположность между НЕ и ДА есть не диалектическая, но антиномическая: над бездной нет здесь никакого моста... Из Абсолютного нет пути в относительное, между Абсолютным и относительным зияет бездна тайны и “священного неведения”... Это совершенно своеобразное отношение между Абсолютным и относительным может быть определено как самосознание тварности, выражающее собой онтологическое отношение твари к Творцу. Интуиция тварности, имеющая столь первостепенное значение в религии, вообще с трудом переводится на язык религиозной философии, ибо последней здесь приходится не “дедцировать” понятия, но давать лишь философский пересказ религиозного переживания» (27, с.131).

Этого переживания и самосознания тварности нет в язычестве, Абсолютное и его эманации разнятся здесь по степени, но не по существу, «антиномия здесь подменяется диалектическим противоречием: в силу внутренней необходимости, диалектики самого абсолютного, некоей метафизической причинности выявляются последовательные звенья бытия, и торжествует, таким образом, начало непрерывной закономерности и соответствующей ему непрерывности в мышлении» (27, с.131). Вместо творения в язычестве — эманация, ее логика пронизывает все миропонимание, эманация сама подчинена логике, Логосу. Абсолют язычества эманрует не столько из самодостаточности, сколько в погоне за ней. Божественное Ничто авраамических религий как выражение неместимости Бога ни человеческим

разумением, ни тварью вообще не есть Ничто язычества с доминирующим в нем отрицательным смыслом.

В «Мистическом богословии» (другом трактате Псевдо-Дионисия Ареопагита) об Абсолюте между прочим сказано: «не есть... не отцовство, не сыновство» (см.: 27, с. 108), т.е. все то, о чем мы будем говорить ниже, опираясь уже на положительное богословие, не будет точным и не может быть точным. Дитя, сыновство, родительство — эти понятия не вмещают тайны Божества. И все же «Божество по благодати открывается человеку» (27, с. 106). Как у того же Псевдо-Дионисия, «познание Божества для человека, так же как и для чинов ангельских и для всякой твари, возможно лишь путем снисхождения Божества и ответного восхождения твари» (цит. по: 27, с. 107). Что и делает возможным положительное (катафатическое, позитивное) богословие, в котором метод отрицания уступает место трансцендированию и гиперболированию.

Вспомним, что детство — понятие обязательно соотносительное — с понятием взрослого, но не всякого взрослого даже, ибо дитя всегда дитя для своих родителей, потому детство — это значит и сыновство (дочеринство) своего отца, своей матери. В язычестве дитя есть сын (дочь) по плоти, поскольку по духу трудно вообще говорить о рождении, языческий дух хтонически вечен, он реинкарнирован. *В христианстве же речь идет и о плотском, и о духовном рождении, родительстве и сыновстве.* И, приступая к разговору о смысле детства в христианстве, невозможно ничего из этого понять, не обратясь к фундаментальному катафатическому догмату о Троице. Точнее, он почти весь в апофатике. Но «сердцу человека, особенно европейца, гораздо ближе неясные намеки и символы Троицы, образ совета, где равны милость и правосудие, вера в то, что свобода и разнообразие живут и в сокровеннейшем средоточии мира. Европейцы всегда остро чувствовали, что “нехорошо человеку быть одному”... для нас сам Бог — не одиночка, а общество» (145, с. 457). И не просто общество, оно вмещает в себя куда более интимное отцовство-сыновство. «Либералы всегда приводят как пример чистого, простого христианства, не испорченного догматическими спорами, слова: “Бог есть любовь”... Если безначальный Бог существует прежде всех, кого же любил Он, когда некого было любить? Если в немислимой вечности Он был один, что значат слова о том, что Он — Любовь? Эту тайну можно объяснить только мистически: по видимому, в Его природе есть что-то, подобное самовыражению; Он что-то порождал и созерцал порожденное Им» (145, с. 236). И Еван-

гелия — свидетельства о Порожденном: «Прежде нежели был Аврам, Я есмь» (Ин. 8:58), о Возопившем: «Боже Мой, Боже Мой! для чего Ты Меня оставил?» (Мф. 27:46), о Ком написал Апостол: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1), «И Слово стало плотию» (Ин. 1:14).

Положительное христианское богословие эксплицирует тему сыновства из сокровеннейшей сердцевины своей веры. Именно эта тема стала главнейшей причиной колоссального по важности для всей христианской истории события — 1-го Вселенского собора в г.Никее в 325 г. Александрийский пресвитер Арий дал имя чрезвычайно живучей ереси, превращающей христианство, по слову видного богослова и историка Церкви А.В.Карташева, в «стерильный монотеизм, подобный исламу и иудаизму» (60, с.12). К нему мы и обратимся, чтобы понять суть проблемы.

«Все решительно триадологические научно-философские попытки доникейского времени органически страдали коренной дефективностью: “субординатизмом”, т.е. мыслью о “подчиненности” и, следовательно, в какой-то мере второстепенности Второго и Третьего Лица Св. Троицы пред Лицом Первым. Для самой эллинской философии идея абсолютной единственности и несравнимости ни с чем другим Божественного начала была высочайшим и достославным достижением, убившим в корне политеизм. Но тут же, в этом пункте заключался и эллинистический яд для построения иррациональной догмы церкви о Св. Троице. Евангелие приковывает наше внимание не к нумерическому единству Бога-Отца, а к откровению Его в Сыне и Заместителе Его — Духе Святом, т.е. к трехличности Божества. Это полный взрыв философско-математического мышления» (60, с.14). «Арий исходил из трансцендентного аристотелевского понятия о Боге как Едином Нерожденном Самозамкнутом Абсолютном, по этой своей абсолютной сущности несообщаемом ничему иному неабсолютному. Все, что вне Бога, инородно Ему, чуждо, ибо произошло. Все происшедшее (и в смысле материи, и пространства, и времени), следовательно, не из Бога, а из ничего, из полного небытия, одарено бытием извне лишь по творческой воле Божией. Этот таинственный и загадочный для разума акт приведения всех тварных вещей и существ из небытия в бытие, ввиду непреодолимого бессилия и иудейской, и эллинской философствующей мысли, невольно породил и простую мысль (гипотезу), и рядом гностически вычурную: о посредниках между Творцом и тварями. Минимально в этой роли посредника на первом и исключительно высоком месте разумеется Логос как ору-

дие творения. “Словом Господним небеса утвердишася и Духом уст Его вся сила их” (Пс. 32:6).

Кто же, по существу, Сам Этот Логос, через Которого создан весь высший небесный мир и все небожители, не говоря уже о космосе? Раз Он — орудие творения, то, самоочевидно, Он раньше самого космического времени, раньше всех веков, но Он не вечен. “Было некогда, когда Он не был”. “И Он не существовал, прежде чем произошел”. “Но и Он имел начало Своего сотворения”.

Итак — откровенно!! — “Он произошел из несущего”. Хотя Он и “рожденный”, но, значит, в смысле “происшедшего” вообще. “Сын — по благодати”, а не по сущности. В сравнении с Отцом как Абсолютным, “с сущностью и свойствами Отца”, Сын, конечно, “чужд и неподобен им решительно по всем пунктам”.

Сын хотя и совершеннейшее, но все же творение Божие. Как творение, Он — изменчив. Правда, Он — безгрешен, но своей волей, своей нравственной силой. Отец предвидел эту безгрешность и потому возложил на него подвиг вочеловечивания. Все это до кощунственности логично» (60, с.16—17). По Арию, Христос избран Богом из всех прочих сынов не потому, что «он по естеству имеет нечто особенное и преимущественное пред прочими сынами по существу и не по какому-либо естественному отношению его к Богу, но потому, что несмотря на изменяемость своей природы он через упражнение себя в нравственной деятельности не уклонился к худому; так что если бы равную с этим силу показал Павел или Петр, то их усыновление нимало бы не отличалось от его усыновления» (119, с.175). Так и сегодня рассуждают иеговисты.

Вопрос, таким образом, в том, Бог ли Сын или особая, и даже над особой тварью — человеком — возвышающаяся, но — тварь? До Никей с Арием наиболее убедительно заспорил молодой еще в ту пору диакон Афанасий, вошедший в историю Церкви как Афанасий Великий: «Если бы Он был Богом только по причастию к Отцу, будучи Сам через это обожен, то Он не мог бы и нас обожить» (цит. по: 60, с.19). Евгений Кесарийский возражал, в свою очередь: «Если существует Один только Сущий, то ясно, что все, что произошло из Него, появилось после Него, иначе было бы два Сущих» (цит. по: 60, с.25). На самом соборе, благодаря ряду православных епископов и императору Константину в вероопределение было внесено решающее «омоусион» — «единосущный». В результате получился знаменитый орос 1-го Вселенского собора: «Веруем во Единого Бога Отца, Вседержителя, Творца всего

видимого и невидимого. И во Единого Господа Иисуса Христа, Сына Божия, рожденного от Отца, Бога от Бога, Света от Света, Бога истинного от Бога истинного, рожденного, несотворенного, единосущного Отцу, через Которого все произошло, что на небе и на земле. Нас ради человеков и нашего ради спасения сошедшего и воплотившегося, вочеловечившегося, страдавшего и воскресшего в третий день, восшедшего на небеса и грядущего судить и живых, и мертвых. И в Святого Духа».

Далее — анафематизм: «А говорящих, что было время, когда не было Сына, или что Он не был прежде рождения и произошел из несущего, или утверждающих, что Сын Божий из иной ипостаси или сущности, или создан, или изменяем — таковых анафематствует кафолическая церковь» (цит. по: 60, с.35).

Но уточняющая вероопределение работа продолжалась, в том числе с не отступающими от своего арианами, и на 2-м Вселенском соборе в Нике-Царьградский символ веры были внесены важные исправления. «Тут опущено “из сущности (эк ти усиас) Отца”. Опущено потому, что сущность (усиа) Отца не есть свойство и принадлежность одного Отца. Она равно принадлежит также Сыну и Духу. Она у Отца одна и та же, что и у Сына и Духа. Никейское выражение “рожденного из сущности Отца” логически открывало бы дорогу и к такому выводу, что Сын рожден как из сущности Отца, так и из Своей собственной сущности, а значит, и из сущности Духа Святого. Так мысль попадала бы в абсурд савеллианства, как слияние Лиц Святой Троицы. Гранью, предохраняющей от этого слияния, является четкое различие и разделение Лиц по ипостасям. Ипостаси максимально разделены для нашего человеческого различения и узрения. Одна, “безначальная”, — Отец, другая — “рожденная” от Отца, третья — “исшедшая” от Отца. Так сохраняется библейское и евангельское, если так можно выразиться, старейшество Отца (“Отец Мой болий Мене есть”), а вместе с тем и существенное богоравенство, т.е. божественное равенство Отца, Сына и Духа по единству их общей сущности”» (60, с.37).

Здесь обращают на себя внимание важные для нашей проблемы как равенство Лиц, так и покрываемый им субординатизм. Например, у латинских отцов формулировки позволяли вычитать, что «на субстанциальном уровне и в субстанциальном измерении Сын должен мыслиться рождающимся не только от Отца, но и от Духа» (60, с.38). «До термина, равного “усии” — “essentia”, — латиняне додумались позднее, во времена схоластики» (60, с.38).

«Но, конечно, и “омоусиос” не верх совершенства, а только лучше, предпочтительнее других терминов. Святитель Афанасий признавал, что омоусиос может быть синонимом “омодоксис (единомысленный), омогенис (того же рода)”, т.е., что корень “омо” обычно означает участие нескольких носителей в родовом, собирательном единстве. Но Афанасий имел в виду, что единство Божественного существа есть единство не родовое или видовое, не единство целого рода или вида существ, а единство конкретное, в нумерическом значении слова, т.е. омоусиос не значит равносущен в смысле одинаковосущен, а в узком смысле — односущен. И все-таки эта “односущность” не есть савеллианское сокрытие Трех Лиц в бездне одной сущности, ибо утверждение кого-то омоусион по отношению к другому предполагает сопоставление этого одного не с самим собой, а с кем-то другим. Ариане подметили эту неадекватную задаче ограниченность термина “омоусиос” и говорили православным: ваши Отец и Сын суть “братья”. И надо признаться, что... ни он, ни другой какой-либо философский термин не в силах вогнать в рамки разума всю тайну Божественного бытия» (60, с.38 — 39). Мы же отметим, что ариане верно указали на момент братства в отчески-сыновних взаимоотношениях внутри Божества, только они указали на него с иронией и возмущением, не поняв, что братство — лишь момент, не допускающий никакого панибратства. Все эти смысловые корреляции мы обнаружим в христиански понимаемых отношениях земных, человеческих отцов и сыновей, взрослых и детей.

Вот как это поясняют отцы Антиохийского собора 341 г.: «Веруем, что Они непрестанно соприкасаются между Собою и существуют между Собою нераздельно. Сын соприкасается с Отцом непосредственно, так что Весь Отец вмещает в лоне Своем Сына и Весь Сын зависит, т.е. вчленен в Отца своим бытием и Един непрестанно пребывает в недрах Отчих. Определяем, что Он есть истинно рожден из Единого Отца, что Он — Бог Совершенный по естеству и Бог Истинный и Подобный (омоиос ката панта) Отцу во всем» (цит. по 60: с.72).

Триадологические и христологические споры велись Церковью против принижения Иисуса Христа не только до человеческого, но и до тварного уровня вообще. Он — Бог, и по поводу божественности «надежнее выразиться: “не одна и та же сущность, а такая же у всех Трех”» (60, с.82), чтобы Лица не слились, но и не разделились. Каноническую форму нашли Великие Каппадокийцы, особенно Василий Великий, который рассуждал: «Отец есть имя Божие не по сущности

и не по действию, но по отношению, какое имеет Отец к Сыну или Сын к Отцу».

Отец «больше» Сына по причинности, равен по природе.

Это тоже своего рода субординатизм, но не по божеству и не по сущности (как у Оригена и даже у Афанасия), а по ипостасным отношениям» (60, с.113). Иногда поэтому Отец именуется самобогом, перво богом: «в Боге есть только одно начало Божества, Отец (*Макарий* Догм. бог.), “Отец единовиновен есть” (Минея мес. июль)» (см.: 28, с.428).

Интуиция нераздельности и неслиянности, оформленная в триадологическом догмате, — одна из самых ключевых во всей христианской культуре, такова она и в отношении человеческого сыновства, детства. «В тварном мире мы имеем только тело рождения, его схему, а потому и с м ы с л рождения здесь в сущности закрыт» (28, с.428). «Мы, земные отцы и дети, имеем лишь отраженный свет истинного и первообразного отцовства и сыновства. Нам недоступно духовное рождение, хотя все же в своем земном, человеческом отцовстве мы и приближаемся к нему. Однако, если мы соберем все свои духовные силы в апофеозе отцовства и сыновства, нам становится доступна вся единственность и специфичность этого отношения, которое отличается и от творчества, и от своеличного вещеделания. В рождении есть радость обретения другого и вместе родного я — отца в сыне и сына в отце, выход за свое я не вне-я, но в я же, акт субстанциональной любви. В этом смысле в отцовстве и сыновстве начертаны в человеке черты образа Божия, хотя оно затемнено двуполым рождением» (28, с.430).

Рождение «Бога от Бога, Света от Света, Бога истинного от Бога истинного» не позволяет смешать его по значению с «пойэсисом»-производством, а также и с эволюцией. «Пойэсис» раскрывает предпосланное, потенциальное и — отличное от производителя, другое ему. Бог-Сын не предпослан и не потенциален, поскольку совечен Отцу, и Бог-Сын есть то же самое, что и Отец, Он — Тот же Бог, но другая Его ипостась, другое Лицо. «Пойэсис» не являет чуда, производится то, что может быть. Галатея — превосходная статуя, но без Афродиты она не стала бы женщиной. Произошло невозможное. Ничто не потенциально творением Божиим. Бог рождает Бога, и при этом Оба Они — один и Тот же Бог.

Производство и эволюция актуализируют заданное, рождение, как и творение, никем и ничем не за(ранее)дано. Но рождение к тому же повторяет, продолжает родившего, не сливаясь с ним в одно. Дитя

продолжает родителя, и в этом сходство рождения с эманацией, но, как и при производстве, в родившем не иссякает родивший.

Кроме того, произведенная вещь может быть уникальной, но в нумерическом смысле, будучи воспроизводимой под другими номерами. Дитя же, даже не единственное нумерически, остается единственным по сущности своей. Не потому ли у Бога-Отца единственный Сын? Тут не может быть никакой случайности. М. Золотаревский, исходя из всемогущества Отца, на одной странице своей работы допускает множество сотворенных Им миров. По этой логике он не исключает и множества Сынов. Но на следующей странице вынужден признать, что они скорее — проявления Первородного Сына (см.: 56, с.182—183).

Одна сущность у родившего и рожденного, которой уникально каждое из Лиц, полнотой ее присутствия в нем. В любой из ипостасей Троицы присутствует Бог как Таковой. Уникальность есть неразложимость. Каждый из сынов данного отца есть его дитя в целом, а не в какой-либо его части. Один сын не может быть сыном в большей или меньшей степени, чем другой. Производство же может стать результатом как одного, так и сколько угодно большого коллектива производителей, например, их конвейера. Производство может быть моим в большей или меньшей степени. Сын же всегда весь мой, даже при том, что не только мой. В эманации полнота бесконечно дробится, в «пойэсисе» полнота разбегается в бесконечность воспроизводимости, в рождении полнота дана им самим: отец, мать, дитя таковые в единственной, полной, невоспроизводимой мере. Порождая другое дитя, они приводят в мир еще одну полноту, не ущемляющую первую и не повторяющую ее. Конечно, при всем этом можно «производить роды», значит, не входить в ту полноту, которая, таким образом, ничем, даже биологией, не предзадана. Она либо случается, либо не случается, как и полагается чуду, к счастью, довольно привычному.

Сыновство тем значимее, что Вторая ипостась, Сын Божий, «плоть бысть». «Ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царствии Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царствие Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает» (Мф. 18: 1—5). Из этой евангельской цитаты можно вычитать едва не всю христианскую педологию и педагогику. Начнем с конца цитаты.

Иисус Христос уравнивает Себя с ребенком. Так Он равняет Себе всех малых сих: «Так как вы сделали это одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне» (Мф. 25: 40). Здесь антиномически сохраняется субординация: братья — меньшие, но — подчеркнуто и онтологическое возвеличивание: они — братья Сына Божия, обоженная тварь, они — тоже Сыны, Сыны Отца Небесного. Все это по логике «многие же будут первые последними, и последние первыми» (Мф. 19: 30; Мк. 9: 35; 10: 31; Лк. 13: 30), и что Царствие Небесное принадлежит изгнанным за правду (см.: Мф. 5: 9), а Сынами Отца Небесного нарекутся любящие врагов (см.: Мф. 5: 44—45), как Сынами Божиими нарекутся миротворцы (см.: Мф. 5: 9). Они блаженны, как блаженны нищие духом, как блаженны плачущие, кроткие, алчущие правды, милостивые, чистые сердцем (см.: Мф. 5: 3—8), блаженны высшим и единственно истинным благом — творить по воле Божией: «кто будет исполнять волю Божию, тот мне брат, и сестра, и мать» (Мк. 3: 35).

Не случайно, что не всякое принятое дитя есть и принятый Христос, но всякое дитя, принятое во имя Его. Принять дитя только из жалости к этому ребенку — это уже ступить на путь превращения его в кумира: принять ради него самого. Библейская же антропология подсказывает: в человеке не все — добро, не все от Бога, не все — в стремлении к Богу. Принять дитя ради него самого — значит, принять и всю эту мешанину доброго и злого, т.е. заслонить дитем Бога. А тут и до греха совсем не далеко. Соблазненный ребенком (жалостью к нему) уже близок и к тому, «кто соблазнит одного из малых сих» (Мф. 18: 6; Мк. 9: 42). Заслонившийся ребенком от Бога поворачивает спиной к Богу и ребенка, вопреки тому, что сказано: «пустите детей и не препятствуйте им приходить ко Мне, ибо таковых есть Царство Небесное» (Мф. 19: 14; Мк. 10: 14; Лк. 18: 16). Итак, «да не будет у тебя других богов пред лицом Моим. Не делай себе кумира» (Исх. 20: 3—4). Для данного случая это будет: не обожествляй ни ребенка, ни свои чувства к нему. Очарованного ждет разочарование. Чары — соблазн, кажимость. Ни они должны быть в фундаменте усыновления ребенка или учительствования над ним.

Не равен Христу и ребенок, принятый по обязательству — родовому или дружескому. Ибо тогда родственник или друг, например, умерший, заслоняет Бога. Кумир же — плохой водитель и вдохновитель, потому что нет в нем всей той истины и силы, что есть в Боге, да и та, что есть — от Бога. Любовь к так принятому чаду покоится не на камне, а на песке. Песок же может посыпаться, и горе тогда и чаду,

и взрослому, его принявшему. Не было в том приятии последней онтологической глубины и крепости. Колеблема та любовь, что не во имя Его.

Что уж распространяться про тех, кто берет дитя из выгоды?..

Итак, бери дитя, если это выгодно имуществу твоему, бери, если того хочет чувство долга твое, бери, если хочет того сердце твое, но только и только тогда, когда берешь во имя Его, когда разумеешь и страх перед Ним, и блаженство в Нем, и упование на Него, и смирение пред Ним. А ежели и есть и выгода, и долг, и сердечный порыв, а «во имя Его» — нету, то уж лучше и не брать вовсе. Не выйдет тогда добра, не прочно оно. Все это относится и к обзаведению своим кровным ребеночком. И к учительствованию — при всем его отличии от родительства.

Потому «во имя Его» прими ровно настолько, чтобы передать тем, кто разумеет страх Божий и упование. Иоанн Златоуст учит: «Все родители должны воспитывать детей своих для Бога... с раннего возраста будем вводить их в жизнь небесную, потому что эта земная жизнь требует только трат, а пользы никакой не приносит» (7, т.1, с.199). Принявший же дитя во имя Божие, принимает тем и Бога. А Бог — больше чем ты сам и любой ближний твой, которого следует любить как себя. Бога же — всем сердцем твоим и всем существом твоим, более, чем самого себя. Так, и к ребенку верна только та любовь, что более, чем к самому себе, любовь до самоотречения, до самоуничтожения. Но не есть это любовь к дитю как к дитю, а к дитю как Тому, во имя Кого. Про любовь же к дитю как дитю читаем: «всякий, кто оставит... или *детей*, или... ради имени Моего, получит во сто крат и наследует жизнь вечную» (Мф. 19:29; Мк. 10:29 — 30; Лк. 14:26; 18:29 — 30).

Христианская любовь к ребенку — тоже агапе, тоже жертвенна. Я жертвую своим и собой ради Него, ради Того, во имя Кого я принял его. *Принятый так ребенок — это Сам Иисус Христос.* И подобно Ему, или вновь, как Он, ребенок пришел на крестное служение. И принявший дитя во имя Его как Богородица несет плоть от плоти своей в мир, миру как пришедшего «не губить души человеческие, а спасти» (Лк.9:56), «взыскать и спасти погибшее» (Лк.19:10), «дабы всякий верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» (Ин.3:15), «не... судить мир, но чтобы мир спасен был чрез него» (Ин.3:17) и в то же время «на суд..., чтобы невидящие видели, а видящие стали слепы» (Ин.9:39), и снова «не судить мир, но спасти мир» (Ин.12:47), «чтобы свидетельствовать о истине» (Ин.18:37),

чтобы «призвать грешников к покаянию» (Мф.9:13; Мк.2:17; Лк.5:32), «взыскать и спасти погибшее» (Мф.18:11), не для того, «чтобы Ему служили, но чтобы послужить и отдать душу Свою для искупления многих» (Мф.20:28; Мк.10:45), «проповедовать» (Мк.1:38), «благовествовать... Царство Божие» (Лк.4:43) и пролить Кровь «за многих... во оставление грехов» (Мф.26:28; Мк.14:24).

Все это ожидает его в миру после рождения его — и поклонение, и угрозы расправы, и бегство от нее, и возвращение, и искушение. Мы не указали крещение. Но если мы взяли его во имя Его, то как мы лишим его крещения?! Значит, будет и оно. «Помните, что лучшую веру ребенку сообщает обряд крещения, при этом очень важно состояние родителей, подвергающих ребенка этому таинству, поскольку мистического чуда крещения невозможно будет достичь при отсутствии искренней веры у отца, матери и всех родственников, эта вера сообщит ребенку благочестие без действия его собственной воли. Вот почему при крещении детей родители должны быть исполнены веры и очищены от грехов, пребывать в молитвенном состоянии и стремиться к тому, к чему призывает истинный Господь... Крещение же, полученное в суетности, не спасает, а удаляет от спасения» (7, т.2, с.266). Должна ждать ребенка и проповедь — по его силам, словом ли, примером ли. Будет и предательство. И будет Крест. Свой Крест. Своя Голгофа. Будет и Воскресение. Так сказано Им — Христом.

И таков путь земной Его. Он — Сын Божий. И Он — Сын Человеческий. Он — и образец — в единстве божественной недостижимости образца для твари и достигаемой ее вольно и невольно притягивающей энергии цели. Он — и Сам, проживший по этому образцу, во всей Своей человеческой природе. Сыном Человеческим зовет Он Себя, имея в виду и немощь Свою человеческую: «лисицы имеют норы и птицы небесные — гнезда, а Сын Человеческий не имеет, где преклонить голову» (Мф.8:20; Лк.9:58), «Сын Человеческий предан будет в руки человеческие, и убьют Его» (Мф.17:22—23; 20:18—19; Мк.8:31; 9:12; 9:31; 10:33—34; 14:41; Лк.9:22; 17:24—25; 18:31—32; 22:48). Но так же Он называет Себя, когда говорит, что «имеет власть на земле прощать грехи» (Мф.9:6; Мк.2:10; Лк.5:24), исцелять от недугов (см.: Мф.9:6), власть такая, что «Сын Человеческий есть господин и субботы» (Мф.12:8; Мк.2:28; Лк.6:5). И о воскресении Своем Он говорит как о воскресении Сына Человеческого (см.: Мф.17:23; 20:18—19; Мк.2:31; 9:9; 10:33—34; Лк.9:22; 9:26; 17:24; 17:30; 18:31—33), и даже по второму пришествию Он говорит

о Себе как о Сыне Человеческом (см.: Мф.13:41№ 16:27; Мк.8:38; 13:26; 14:62; Лк.21:27).

Та цитата из Матфея, которую мы оценили как содержащую в себе почти всю христианскую педологию и педагогику, имеет еще продолжение в изложении Марка: «кто примет одно из таких детей во имя Мое, тот принимает Меня; а кто Меня принимает, тот не Меня принимает, но Пославшего Меня» (Мк.9:37; см. также: Лк.9:48). И нам вновь следует вернуться к триадологической проблематике, точнее к той ее части, где разбирается вопрос о соотношении Отца и Сына.

Мы не нашли сведений о ересьях по поводу вечности Отца, за исключением совсем «свежей» теологии умершего Бога. Ариане ставили под сомнение предвечность Сына. А их обличитель, союзник Св. Афанасия Великого Маркелл ставил под сомнение вечность Сына по воплощению. «Логос воплотился для мира. А потому царство Логоса должно кончиться и перейти в царство Божие. «Подобает Ему царствовать дондеже положить вся враги Своя в подножие ногу Его» (1 Кор. 15:25). Это истолкование временности боговоплощения — очень характерный пункт доктрины Маркелла. Именно против него введено в символ веры после Второго Вселенского собора (381 г.) утверждение, что «царствию Его не будет конца» (60, с.55).

Православие довольно быстро справилось с маркеллианством. Сущностное тождество Отца и Сына делает христианство отличным как от иерархического язычества, так и от логического монотеизма, тоже задающего иерархию. В христианстве все гораздо сложнее и антиномичнее. Можно отличить его от других религий по принципу «не только патриархальное» (оно, кстати, главенствует и в учении «христианина» С.-М. Муна, утверждающего культ «Истинных Родителей», т.е. свой и своей супруги). Именно *не только*. Ибо принцип патриархальности вмещен христианством: «Не забывайте рода своего, прошлого своего, изучайте своих дедов и прадедов, работайте над закреплением их памяти» (115, с.440). Иерархизирует все уже первая и важнейшая христианская заповедь: «Самое главное, о чем вообще я прошу вас, — это чтобы вы помнили Господа и ходили пред Ним. Этим я говорю все, что я имею сказать. Остальное — либо подробности, либо второстепенное. Но *этого* не забывайте никогда» (115, с.440). При том христианство не покрывается патриархальным иерархизмом. «Мы должны понять, что новая Вселенная оказалась вместительнее старой. В этом смысле возникновение христианства шире сотворения мира — того мира, что был до Христа.

Христианский мир включает и то, что уже было, и то, чего не было раньше. Хороший пример — китайское почитание старших. Никто не усомнится, что разумное почтение к родителям входит в Завет, по которому Сам Бог подчинялся в детстве родителям, “был в повиновении у них”. Но и они подчинялись Ему, этого не найдешь у китайцев. Младенец Христос не похож на младенца Конфуция — в нашем мистическом чувстве Он останется младенцем навсегда. И я не знаю, что бы делал Конфуций с деревянным младенцем, если бы он ожил в его руках, как ожил он в руках святого Франциска» (145, с.203). Сыновство не покрывается волей Отца как Отца. Во глубине их отношения живет любовь, «совет да любовь», голоса Того и Другого значимы сами по себе. Здесь начинается все то, что так замечательно описал М.Бубер, полагая Другим человека. Но для иудея сохраняется провал между Богом и человеком. Он освещается любовью Бога, который уже в себе несет, которого он любит. Этот провал — не бездна и для иудея. Но для христианина «другой» — плод не одинокой любви одинокого Бога, а плод Бога одного разве что своею божественностью, внутри которой нет одиночества. Там есть предвечный Сын, «как Отец имеет жизнь в Самом Себе, так и Сыну дал жизнь в Самом Себе» (Ин.5:26). «Итак, вот тот единственный способ, каким может быть сохранена абсолютность, самодовлеимость и неограниченность субстанции как ипостаси: преодолеть *не-я* рождением — это значит: не *найти* в себе, не “положить” в себе *не-я*, как свое собственное сказуемое или определение, но его в себе и из себя *породить*, как свою же собственную вторую ипостась. Это есть единственный исход из замкнутого, распаленного круга Я, при сохранении его свободы и абсолютности: сделать его (пока) двуипостасным, удвоить Я. Но тварное, моноипостасное *я* не мыслит себя иначе как в *единственном* числе, оно не знает и не допускает удвоения и за то платится трагедией бессилия своей абсолютности, ибо, сознавая себя абсолютным и безграничным, с каждым актом своего самоопределения оно оказывается относительным. Это второе, удвоенное Я, *Я-не-я*, есть Сын, который показывает Отцу Его самого...» (28, с.429). И не только Отец и Сын внутри Божества, но и Дух Святой — равносущный, тот-же-сущный и самостоятельный голос. Христианин чувствует себя причастным этой уже до твари предвечной любви. Любви не изголодавшейся по ответу, а самодостаточной. Не по Н.А.Бердяеву, по которому Бог нуждается в человеке, в его ответной любви, разворачивающейся в творчество. Предвечная, дотварная, до сотворения мира, любовь Божия к твари не есть зависимость, а есть м и л о с т ь.

Можно сравнить с Адамом-Кадмоном — Небесным Человеком Каббалы, вмещающим в себя весь тварный космос. Этот Адам есть тварь, плод какой-то Божьей тоски по другому. Адам-Кадмон напоминает (и проецирует) Логос ариан, Софию русского панентеизма, Христа иеговистов. Софиология побуждает сказать С.Н.Булгакова, что Христос «есть истинный первый Адам» (27, с.247). Но для ортодоксии не нужда и не тоска Божия — побудительный, так сказать, мотив ко творению. Любовь христианского Бога абсолютно бескорыстна. В «Трагедии философии» С.Н.Булгакова читаем: «Для Божественной Троицы, в Себе имеющей законченную полноту ипостасности, *Я и Мы*, создание новых *я*, человеческих ипостасей, в которых Бог хочет иметь Себе *друга, других* Себе подобных, есть всецело акт щедроты и человеколюбия, дающей — и только дающей — Божественной любви, но отнюдь не есть акт метафизической необходимости, или некоторого божественного фатума... Всякая новая ипостась, выходящая за пределы Божественной Полноты, в известном смысле *могла бы не быть*, в ней как таковой нет никакой онтологической необходимости своего бытия. Она *создана* Божественной любовью-всемогуществом (которая вообще находится по *ту* сторону антитезы свободы — необходимости)» (28, с.443—444). Она может показаться даже несколько равнодушной на фоне ревнивых Иеговы и Аллаха. Но зато христианский Бог принимает человека в богосыновство, равняя их Себе, Себе в ипостаси Своей, в Сыне.

Многое в отношениях Бога и человека задает сам принцип монотеизма, по которому Бог есть трансцендентный твари Творец, свойственный всем авраамическим религиям. Но богосыновство из него логически не следует. Рационализированный ислам настойчив в том, «чтобы утратить тех, которые сказали: «Взял Аллах для Себя ребенка» (Коран. Сура 18. Пещера. 3. — Здесь и далее Коран в пер. И.Ю.Крачковского), о Майрам: «Мы вдунули в нее от Нашего духа и сделали ее и ее сына знамением для миров» (Сура 21. Пророки. 91), но при этом «Аллах не брал Себе никакого сына» (Сура. 23. Верующие. 93).

Ветхий же завет под термином «сынов Божиих» иногда, преимущественно в поэтических разделах, разумеет Ангелов (Иов 1:6; 2:1; 38:7 и др.), в обоих Заветах он прилагается к благочестивым людям (Вт. 14:1; Пс. 72:15; Прем. 16:26; Рим. 8:19; Гал. 3:26 и др.), а значит, иудей видит в Боге как Творца, так и Отца Небесного. Но в этом отцовстве-сыновстве велика доля фигуральности. Так, совершаемые над мальчиком в 1-ый день после 13-летия бар-мицва и над девочкой

в 1-ый день после 12-летия бат-мицва фиксируют их превращение в сына и дочь заповеди. В христианстве же богосыновство человека приобретает дополнительный — глубоко онтологический — смысловой нюанс. Человек является образом Божиим и, значит, несет в себе со-образность Троице, в том числе, Отцовству и Сыновству. Человек — образ Бога-Отца не только в отношении своего земного сына, но и в отношении Бога-Сына. Здесь имеет место сородительство Богу-Сыну, многое проявляющееся в природе Богоматеринства Марии. Также в человеке и со-образность Богу-Сыну, из которой вытекает не только умаленность пред Отцом («болий Мене»), но и возвеличивание до Сына. Потому человек не может быть абсолютно отвергнут Богом. В человеке есть богосыновство Сына Предвечного. Оно абсолютно дорого Отцу. Потому христиане говорят всем, даже самому «отпетым»: «Бог любит тебя».

Отвергая Троицу, ислам теряет ту пронзительность отношений между Богом и человеком, что есть в христианстве. Дитя, которое еще не стало родителем, обращено к нам сыновней стороной божественного образа. А эта сторона сразу же инициирует ассоциативную цепочку от Воплощения до Голгофы и Вознесения. *Младенец светит Христом*. Родительство обогащает человека еще и светом Отцовства. Но самое главное: изначальны и непреходящи как Отцовство в богообразности младенца, так и Сыновство в богообразности взрослого. Образ Божий не может эволюционировать, он может более или менее замутниться, исказиться. Стремиться уйти от сыновства нелепо, это не ведет к богоуподоблению. В иудаизме же ведет: необходимо перерастать свое сыновство, свое детство и становиться самому родителем, плодиться и наполнять землю. Отшельничество не органично иудаизму, в противоположность христианству, о чем несколько преувеличенно написал В.В.Розанов в «Людах лунного света». Для христианства отцовство и сыновство изначальны в природе человека. И к не имеющему и не имевшему детей инок обращаются «отец».

Мусульманину тоже надлежит наполнять землю, правда, не во имя богоуподобления. Здесь «создан человек слабым» (Сура 4, Женщины. 32), а Аллах несоизмерим никакой твари, даже самой праведной. В христианстве эта несоизмеримость Бога и твари дополняется Боговоплощением, заполняющим пропасть между Богом и человеком, Богом и тварью. Причем она заполнена как-то очень по-человечески, соразмерно человеческой способности усмотреть и помнить, а именно — конкретным историческим событием. «Для любого... знавшего в детстве Рождество, хочет он того или нет, связаны на всю жизнь два

понятия, которые для большей части человечества весьма далеки друг от друга: ребенок и неведомая сила, которая поддерживает звезды. Инстинктом и воображением он соединит их даже тогда, когда разум его не увидит в этом смысла. Для него всегда будет привкус веры в изображении матери с ребенком, привкус жалости и беззащитности в странном имени Божиим. Но эти понятия связаны не для всех. Они не связаны для китайцев или древних греков, даже таких великих, как Конфуций и Аристотель. Связывать Бога с младенцем ничуть не логичней, чем связывать тяготение с котенком. Для нас они связаны Рождеством, потому что мы — христиане по психологии, если не по убеждению» (145, с.198). «Легенды и поэмы, которым нет и не будет конца, повторяют на все лады невысказанный парадокс: руки, создавшие солнце и звезды, не могли дотянуться до тяжелых голов осла и вола. На этом парадоксе, я сказал бы даже, шутке зиждется вся поэзия нашей веры» (145, с. 147).

Боговочеловечивание соузыновляет не только человека Отцу Небесному, но чрез него — и всю тварь Божию. Здесь есть и исключение: «всякое растение, которое не Отец Мой Небесный насадил, искоренится» (Мф. 15:13). По этому поводу среди христиан существует даже спор. Вот его пример: «я отказываюсь принять категорию вполне антиидейных существ, как бы сгустков одного лишь небытия, которую устанавливает кн. Е.Н.Трубецкой... и которой, очевидно, должна соответствовать противоположная категория вполне идейных существ. Все в мире идейно или софийно в основе, но может быть антиидейно в состоянии и во всяком случае неадекватно своей идее. Нельзя сделать исключения даже и для паразитов и глистов, которых кн.Трубецкой считает примером антиидейности бытия, ибо по высокой структуре своей, по целесообразности своего строения они столь же возвысканы Провидением, как и всякая тварь; также лишать подлинного бытия ихтиозавров, как сделал это Вл.Соловьев, лишь потому, что их теперь нет и что они были так громадны и неуклюжи, едва ли есть достаточное логическое основание. И если бактерии, паразиты и под. в больном состоянии мира получили такое печальное назначение, то чем же они хуже одичавших животных и даже озверевших людей? Они по-своему лишь разделяют общую судьбу лежащего во зле мира. Безусловная же антиидейность каких бы то ни было живых существ не может быть вообще допущена без того, чтобы не признать за духом злобы способности не только извращать, портить, “клеветать” на мир, но в известных пределах творить и свой антикосмос» (27, с.200). «Спасется в с я тварь до последнего создания Божьего...

Конечно, нельзя говорить об индивидуальном бессмертии животных, ибо вообще понятие индивидуальности в человеческом смысле здесь не приложимо. Вернее, здесь следует думать о некоторой родовой жизни, осуществляющейся во многих особях» (27, с.234). Григорий же Нисский считал, что «воспринятое нами от кожи бессловесных — плотское смешение, зачатие, рождение, нечистота, сосцы, пища, извержение, постепенное прихождение в совершенный возраст, зрелость возраста, старость, болезнь, смерть» не подлежат воскресению (цит. по: 27, с.234). Насчет рождения, кстати, заметим, что «плодитесь и размножайтесь» (Быт.1:28) сказано еще в Эдеме. Видимо, это иное, отличное от свойственного отпавшему от Бога миру, рождение. Про последнее сказано: «в болезни будешь рождать детей» (Быт.3:16). В Эдеме же другие и рождение, и сыновство.

Ветхий завет тоже знает человеческое богосыновство начиная с широкоизвестного сюжета: «сыны Божии увидели дочерей человеческих, что они красивы, и брали их себе в жены, какую кто избрал... В то время были на земле исполины, особенно ж с того времени, как сыны Божии стали входить к дочерям человеческим, и они стали рождать им. Это сильные, издревле славные люди» (Быт.6:2,4), кстати, погибшие в потопе. Вот что на сей счет читаем в экзегетическом комментарии: «Это одно из труднейших для толкования мест Библии; главная трудность заключается в определении того, кого здесь должно разуметь под “сынами Божиими”. Одни, преимущественно иудейские раввины, видели здесь указание на сыновей вельмож и князей, вообще высших и знатных сословий... Другие иудейские и христианские толкователи древности вместе с рационалистами нового времени под “сынами Божиими” разумеют Ангелов... И хотя верно, что под термином “сынов Божиих” Священное Писание иногда, преимущественно в поэтических разделах, разумеет Ангелов (Иов 1:6; 2:1; 38:7 и др.), тем не менее как сам контекст данного повествования и его исторический характер, так и догматические требования не позволяют согласиться с этим мнением. Единственно правильным, счастливо избегающим недостатки двух вышеуказанных мнений и удовлетворяющим всем требованиям считаем мы третье мнение, по которому под “сынами Божиими” следует разуметь благочестивых сифитов. Его придерживается большинство прославленных своими экзегетическими трудами отцов Церкви (Иоанн Златоуст, Ефрем Сирин, блаженный Феодорит, Кирилл Иерусалимский, Иероним, Августин и др.) и целый ряд экзегетов нового времени (во главе с Кейлем). Мнение это вполне оправдывается тем, что название “сыны

Божии” в Священном Писании обоих Заветов (Вт.14:1; Пс.72:15; Прем.16:26; Рим.8:19; Гал.3:26 и др.) нередко прилагается к благочестивым людям. Оно находит и опору в контексте предыдущего повествования, в котором при перечислении потомства Сифа во главе поставлено имя Бога, и поэтому все сифиты представляются как бы Его детьми. Еще решительнее на то же самое указывает заключительный стих Бт.4:26, где говорится, что в дни Еноса сифиты начали торжественно призывать имя Господа и сами называться в честь Его “Иеговистами”, что совершенно тождественно по смыслу “сынам Божиим”... “сыны Божии” были выразителями всего доброго, возвышенного и хорошего; дочери человеческие — олицетворение земных, чувственных интересов, греховного духа мира сего. Но вот эта противоположность исчезает — сыны Божии смешиваются с дочерьми человеческими, чем стирается грань между добром и злом» (89, с.287).

Богосыновство вкоренено любому человеку: «Адам познал Еву, жену свою; и она зачала, и родила Каина, и сказала: приобрела я человека от Господа» (Бт.4:1). И все же оно разное, если сравнить: «тем, которые приняли Его, верующим во имя Его, дал власть быть чадами Божиими, которые ни от крови, ни от хотения плоти, ни от хотения мужа, но от Бога родились» (Ин.1:12 — 13). Тут наблюдается то же, что и с подобием человека Богу — оно в замысле Божиим о человеке, оно задано, но не дано. Сыновство дано, но и задано, требует культивирования, в противном случае может быть извращено: «Знаю, что вы семя Авраамово; однако ищите убить Меня, потому что слово Мое не вмещается в вас. Я говорю то, что видел у Отца Моего; а вы делаете то, что видели у отца вашего. Сказали Ему: отец наш есть Авраам. Иисус сказал им: если бы вы были дети Авраама, то дела Авраамовы делали бы. А теперь ищите убить Меня, Человека, сказавшего вам истину, которую слышал от Бога: Авраам этого не делал. Вы делаете дела отца вашего. На это сказали Ему: мы не от любодеяния рождены; одного отца имеем, Бога. Иисус сказал им: если бы Бог был отец ваш, то вы любили бы Меня, потому что Я от Бога исшел и пришел; ибо Я не Сам от Себя пришел, но Он послал Меня. Почему вы не понимаете речи Моей? Потому что вы не можете слышать слова Моего. Ваш отец Дьявол» (Ин.8:37 — 44). В другом месте Иуда назван Им «сыном погибели» (Ин.17:12). Ап. Павел называет так Антихриста (см.: 2 Фесс.2:3).

Ветхозаветных пророков Писание называет, как правило, человеками Божиими, но не сынами. Что-то очень принципиальное совер-

шилось с Боговоплощением. Второе рождение дает «власть быть сынами Божиими». Хотя грехом и парализовано изначальное богосыновство, но благодаря Искуплению возвращается оно человеку, благодаря Искуплению и крещению как второму рождению. «Как может человек родиться, будучи стар? неужели может он в другой раз войти в утробу матери своей и родиться. Иисус отвечал: истинно, истинно говорю тебе, если кто не родится от воды и Духа, не может войти в Царство Божие. Рожденное от плоти есть плоть, а рожденное от Духа есть дух. Не удивляйся тому, что Я сказал тебе: должно вам родиться свыше» (Ин.3:4—7). Подлинное рождение человека, рождение в подлинную жизнь, жизнь вечную есть рождение от Бога. Богосыновство есть подлинное в человеке. Особенно часто в этой связи обсуждается следующее место из Писания: «Прежде нежели Я образовал тебя во чреве, Я познал тебя» (Иер.1:5). Здесь камень преткновения для бл. Августина: «Что же касается происхождения остальных душ (помимо Христа — А.К.), то пусть, кто может, оспаривает, от родителей ли они или свыше: я остаюсь пока в сомнении» (7, т.1, с.170). С.Н. Булгаков говорит более определенно: «неправильно говорить... о предсуществовании человека, ибо здесь мы имеем не последовательность времен, но некую надвременность, свободу от времени» (27, с.246). Поэтому «при рождении нового ребенка вдруг становится ясным и достоверным, что вновь родившийся на самом деле *всегда* существовал у своих родителей, извечно с ними, и даже не может быть представлен для них несуществующим. И радость этой *встречи* при рождении, когда мгновенно загорается чувство матери и отца, не имеет на человеческом языке достойных слов, но *так* говорится о ней в Вечной Книге, в прощальной беседе Спасителя: “Женщина, когда рождает, терпит скорбь, потому что пришел час ее; но когда родит младенца, уже не помнит скорби от радости, потому что родился человек в мир” (Ин.16:21). Поэтому и *имение во чреве* есть таинственное и священное состояние» (27, с.258). А аборт есть убийство (см.: 118).

Человек есть спасенное ли, неспасенное, но чадо Божие, а чадо есть рожденный, не рожденный ли, но человек. И дело тут, понятно, совсем не в возрасте. Потому при всех наблюдающихся здесь параллелях и ассоциациях с язычеством теряет свою ценность «акме» как повод бытийного превосходства. Акме есть превосходство только и только для мира сего, падшего, извращенного.

Акме даже теряет свое превосходство перед детством, потому что последнее и по бытийным меркам ближе миру иному и есть дар мира

иного, т.е. ближе Богу, онтологически сопричастней Ему. Детство пронизано Божественным в большей степени, в нем больше подлинного бытия, а значит, детство даже ценнее, а *дети божественнее взрослых*. «Духовное содержание детства не может быть охарактеризовано как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем как дети, и это значит, что детская духовная жизнь, духовная организация как тип ближе стоит к идеалу, чем наша» (54, с.158). «Господство эмоций создает действительно своеобразную и другим способом недостижимую внутреннюю свободу, — и от того психический тип ребенка, по евангельскому учению, остается типом высшей жизни: здесь евангельское учение отвечает глубочайшему нашему опыту» (54, с.124). «Слова Христа — не можем мы войти в Царство Божие, если не станем как дети — имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности» (54, с.291). Потому в христианстве дитя характеризуется ангелоподобностью и весьма устойчива идея о своеобразном «рекрутировании» детских душ в ангелы. Как сегодня можно услышать об умершем ребеночке: «видать, Богу ангелочков не хватало». Так можно прочесть аналогичное у папы Григория 1-го Великого (VI—VII в.в.) (см.: 7, т.1, с.300). Винсент из Бове в замечательном педагогическом трактате «О наставлении детей знатных граждан» (ок. 1246 г.) пишет: «Что касается пополнения рая. Ясно, что мальчики больше остальных пригодны для достижения Царства Божия главным образом из-за двух вещей, а именно из-за чистоты их и смиренности» (7, т.2, с.129). И вообще, «следует нам начинать наш путь в рай на заре детства» (7, т.2, с.128), которое уже и на земле угоднее Богу, да имеет и иные предпочтения.

«Относительно службы Богу очевидно, что обученный мальчик служит Ему охотнее, чем взрослый, поскольку он не связан долгами грехов... Не связан он и с другим господином: с миром или с дьяволом... Кроме того, служится ему с детства приятнее, поскольку практика и постоянство служения Богу делает все легким... Вместе с тем, в этом возрасте он и сам приятен Богу, подобно тому как служба юных обычно больше нравится и плотским господам, поскольку юные красивее, сильнее, опрятнее и подвижнее...

Наконец, не только служба юных более приятна Богу, но и дар их или жертвоприношение. Ведь юные предлагают Богу чистейшую пше-

ничную муку вследствие красоты их невинности... старики же — шелуху... слабую и наполовину мертвую» (7, т.2, с.129).

Относительно мальчиков и даже всех младенцев можно сказать: «сила Божия в немощи совершается» (2 Кор.12:7). Немощь ребенка в сем мире свидетельствует о мощи его в Царстве Небесном, мирская беспомощность — о помощи Божией, зависимость — о высшей свободе, неразумность — о высшей мудрости. Отсюда и природная невинность ребенка, обремененного порой единственно лишь всечеловеческим грехом. Дети настолько невиннее взрослых, что они «свободны от уз нравственности» (27, с.46), «то, что находится по ту сторону добра и зла, — святость или детскость» (27, с.47). Дитя настолько богоподобнее взрослого, что христианин может говорить о детоподобии Бога! — например, Г.К. Честертон: «Весь материализм, который ныне владеет умами, основан на одном ложном предположении. Считают, что повторения свойственны мертвой материи, механизму. Люди полагают, что одушевленная Вселенная должна меняться, живое солнце — пуститься в пляс. Это не так даже на житейском уровне. В повседневность разнообразие вносит не жизнь, а смерть — скука, утрата сил, упадок воли... Солнце встает каждое утро, а я нет... Обычность, рутина восходов основана на избытке, а не на недостатке жизни. Так дети повторяют все снова и снова особо приятную им шутку или игру. Малыш ритмично топчет от избытка, а не от недостатка сил. Дети полны сил, они свободны, они крепки духом, потому им и хочется, чтобы все повторялось. Они твердят: “Еще!”, и взрослые слушаются, пока не падают от усталости, — ведь взрослые недостаточно сильны для однообразия. А вот Бог, наверное, достаточно силен. Наверное, Он каждое утро говорит “Еще!” солнцу и каждый вечер — месяцу. Может, не сухая необходимость создала все маргаритки одинаковыми; быть может, Бог создал каждую отдельно и ни разу не устал. Бог ненасытен, как ребенок, ибо мы грешили и состарились, и Отец наш моложе нас. Повторение в природе — не рутина, — это вызов на “бис”» (145, с.399 — 400).

И именно тому, кому удастся сохранить в себе и детскую невинность, и детскую открытость Богу и миру, тому остается божественное свойство — творить. В редких воспоминаниях о творческих людях забывают упомянуть, что было в них что-то от ребенка, детскость, ребячество, детская способность восхищаться, удивляться, увлекаться... В самом «Евангелии очень много событий, которые никто не стал бы выдумывать, потому что никто, в сущности, не знает, что с ними делать. Например, есть там огромный пробел — нам

почти ничего неизвестно, как жил Христос до тридцати лет. Вряд ли кто-нибудь стал бы это выдумывать, чтобы что-то доказать, кажется, никто и не пытался сделать это. Умолчание потрясает нас — но как факт, не как притча. По правилам мифотворчества и героепоклонства, скорее нужно было бы сказать (если я не ошибаюсь, так и говорили некоторые авторы апокрифов), что Христос понял и начал Свою миссию в исключительно раннем возрасте. Однако, как ни странно, Тот, Кто меньше всех людей нуждался в приуготовлении, готовился дольше всех. Что это, акт высшего смирения или некая истина, чей отсвет мы видим в том, что у высших существ длиннее детство?» (145, с.211).

Человек творчества, как и дитя, — совопросник Богу и соответчик Ему. Он не устал от вопросов и ответов, т.е. не утерял себя как Око Оттуда и как Голос Оттуда. Поэтому «устаи младенцев глаголет истина». Это та же истина, что глаголет себя с полотен подлинных художников, с кинокадров А.Тарковского или А.Сокурова, из созвучий И.-С.Баха, из строк многих, о ком сказал Р.-М.Рильке: «мы лишь уста», или Б.Пастернак: «ты вечности заложник у времени в плену». Не случайно, что в секуляризованной культуре искусство берет на себя многие религиозные, церковные функции. В искусстве человек встречает ту же искренность, ту же близость Богу... Или дьяволу, которого он выбирает в отцы. Но этот выбор еще надо сделать. Тут больше возможностей у взрослого. Хотя «никто ведь не чист от греха перед Тобой, даже младенец, жизни которого на земле один день... Младенцы невинны по своей телесной слабости, а не по душе своей... и если «я зачат в беззаконии, и во грехах питала меня мать во чреве» (Пс.50:70), то где, Боже мой, где, Господи, я, раб Твой, где и когда был невинным? Нет, я пропускаю это время; и что мне до него, когда я не могу отыскать никаких следов его?» (7, т.1, с.153—154).

Что ж удивляться, «что некоторые пятилетние и, что еще удивительнее, даже трехлетние по доброй воле обрекли себя на мученичество, мудрейшим и могущественным образом восстали против мирских сил, явили чудеса во имя Господа, стойко перенесли мучения, постоянно осмеивали мучителей и охотно приняли смерть за Господа, хотя и преждевременную, но драгоценную» (7, т.1, с.355). В то же время немало «также несчастных того же возраста, которые, после того, как им был отпущен первоначальный грех, уже за собственные деяния попали в ад» (7, т.1, с.356). Опять же «хотя мальчики и неспособны различать добро и зло, зло обычно пристает к ним легче и укрепляется в них крепче, чем добро» (7, т.1, с.385). Потому и

сказано: «Наказывай сына твоего» (Пс.19:17). И все же «несовершеннолетние чужды пороков, свойственных взрослым, но зато они не могут достигнуть и их добродетелей» (27, с.299), а «грехи молодых... более прощительны... чем людей среднего возраста» (7, т.2, с.144). Потому и не для всех христиан по сию пору ясен ответ на вопрос о времени крещения человека. «Буря искушений нависает над человеком по выходе из детства, мать моя это знала и предпочитала, чтобы она разразилась лучше над прахом земным, который потом преобразится, чем над самим образом Божиим» (7, т.1, с.144), окончательно проясненным крещением. Потому мать не крестила Августина в детстве. Но сам он пишет, что человек «должен креститься, будучи еще младенцем, чтобы душе было не вредно сообщество с греховной плотью» (7, т.1, с.170).

При всей многозначности *дитя* с христианской точки зрения *неотмирнее взрослого*, потому, толкуя это обстоятельство панентеистически, можно сказать, что дитя видит мир более софийно. А любовь к Софии, фило-София есть детское занятие взрослых, их воспоминание и сохранение в себе близости к Софии. Падшему же миру это странно, непонятно, неприятно...

Богочастность слышит христианин и в вопросе ребенка. Ответ ребенку — это ответ перед Богом, т.е. это не только ответ кому-то, но это еще и ответ за кого-то, это постоянная готовность к ответственности за кого-то, агапе — христианская жертвенная любовь. Посвящение ребенка в свою жертвенную к нему любовь, *откровение ребенку этой любви* (и совсем не только словесами) и ожидание взаимности в ней — главная интонация христианского воспитания. И в таком воспитании и образовании отменяется языческая истина, что учитель умирает в ученике, что наступает момент, когда ученик взял то, что мог передать ему учитель, и пошел вперед вооруженным и больше не нуждающимся в этом учителе. Христианство осуществляет иную истину — *непреходящей ответственности друг за друга учителя и ученика как в равной мере детей одного Отца, братьев*.

Следует иметь в виду, что историческое христианство имеет этапы: ожидание скорого Суда, когда детям и педагогике не уделяют какого-либо специального внимания, этап катехуменов, когда занимаются более взрослыми, чем детьми, этап «схолий»... И может быть, теме детства еще только предстоит зазвучать христианским смыслом в полной мере: «Мы высоко ценим детство, которое тогда, в то время не воспринимали так, как теперь. Если мы хотим показать, как

своеобычно Евангелие, трудно найти лучший пример. Почти через две тысячи лет мы ощутили мистическое очарование ребенка. Мы воспеваем и оплакиваем первые годы жизни в “Питере Пэне” и в сотнях детских стихов. Но языческий мир не понял бы нас, если бы мы сказали, что ребенок лучше и священнее взрослого. С логической точки зрения это ничем не отличается от утверждения, что головастик лучше лягушки, бутон красивее цветка, зеленое яблоко вкуснее спелого. Другими словами, наше отношение к детству — мистическое, как культ девства; в сущности, это и есть культ девства. Античность больше почитала девственницу, чем дитя. Сейчас мы больше почитаем детей, может быть, потому, что они, нам на зависть, делают то, чего мы уже не делаем, — играют в простые игры, любят сказки. Как бы то ни было, наше отношение к детям — чувство сложное и тонкое. Но тот, кто считает это открытием последних десятилетий, должен узнать, что Иисус Назаретянин открыл его на две тысячи лет раньше» (145, с.217).

Образ детства в христианстве многозначнее, чем в язычестве. Там — дитя ничтожнее взрослого, а перед Ничто — и страх, и бытийное (чтойное) превосходство-снисхождение. Христианство не отбрасывает этот смысл. В конце концов, вся тварь — из ничто, т.е. в физиологическом (фюсис) смысле дитя есть одно и то же и для язычества, и для христианства. В соответствии с чем Филипп Наваррский (XIII в.) делит жизненный путь в трактате «Четыре возраста человека» в духе античной традиции. Это тождество мы легко обнаружим и в социально-политическом (полис) смысле: дитя социально незрело, неполноправно и неполноценно. Попытку признать социальную полноценность детства мы обнаруживаем лишь в середине XX века, и то она более социокультурна, чем политична. Христианство же, следуя заповеди «Кесарю Кесарево», не оспаривает социально-политическую зависимость ребенка от взрослого. Даже раннее престолонаследование и вообще наследование есть акт вынужденный, более опирающийся на сакральное в родовых и государственно-политических связях. А при юном государе всегда наставник и священник, чаще в одном лице.

Но в язычестве и физиология, и политика встроены в онтологию мира сего. В христианстве же эта онтология производна, тварна. Премирность Сущего парадоксализирует все иерархии и логики мира сего, в том числе и смыслы детства. Климент Александрийский толковал ап. Павла: «Двоякий смысл имеет слово “младенец”. “После того как мужем стал, оставил я младенческое” (1 Кор.13:11).

Он понимает здесь не несовершеннолетний возраст и вообще не период времени определенный, а также и не высшее таинственное учение, назначенное для мужей, — потому что состояние детства он простирает далее границ оногo; он, о себе утверждающий, что он возвещает о Божьем признании нас за чад, — но под младенцами понимает он бывших подчиненными закону, страшившихся как дети чучела страшатся; под мужами же он понимает повинующихся Логосу, имеющих право на самоопределение» (7, т.1, с.34). Итак, для ап. Павла младенцы в данном случае — иудеи, мужи — христиане. Но в то же время сам Павел «возвещает о Божьем признании нас за чад». И тут нет соотносительности, такой, будто иудеи младенственней пред Богом, нежели христиане. Климент называет Христа Педагогом (так назван и его трактат), Учителем: «Называет нас Педагог и Учитель младенцами, потому что это расположеннее к спасению, чем мудрецы этого мира, которые “вообразив себя мудрецами, дошли до тупости” (Рим.1:22). И Он, радуясь и торжествуя, как бы воспевая вместе с детьми, говорит: “Ей, Отче, ибо таково было Твое благоволение” (Лк.10:21). То, следовательно, что сокрыто от мудрых и разумных этого мира, открыто младенцам. По справедливости мы называемся чадами Божьими, мы, “отложившие ветхого человека” (Еф.4:22)... И младенец сей, как бы вскормленник Божий, чист от беспутств и злодеяний» (7, т.1, с.33—34).

Мудрецы этого мира — не только языческие философы. В цитируемом Климентом послании Павел отмечает, что благовествование Христово «есть сила Божия ко спасению всякому верующему, во-первых, Иудею, потом и Еллину» (Рим.1:16). Итак, иудеи против христиан — младенцы. Но они, вместе с языческими мудрецами, и «ветхие» против христиан. Этот логический парадокс читаем иначе так: иудей не дорос до Христа, до Его признания, не дорос, т.е. — дитя, а не муж, но в упертости своей в непризнании, в многочисленных увертках от признания Христа иудей не способен стать младенцем пред Богом. Иудей поучает христианина и Самого Христа как незрелых, потому заблудших. В этом смысле он — не чадо Божие. О христианах же Климент пишет: «Побуждаемые Им мы отрекаемся от старых заблуждений; вследствие восприятия новых спасительных истин духовно юнеем» (7, т.1, с.32).

Но и этим не кончаются все смысловые нюансы христианского понятия детства. «Мы показали, что всех нас Писание именует детьми; и не только детьми называет оно нас, последователей Христовых, но и неопытными младенцами, потому что только Отец Вселенной

совершен» (7, т.1, с.34), а тогда «если «един есть Учитель», Учитель Небесный, как утверждает Писание, то, следовательно, и все люди на земле могут быть названы учениками, ибо в действительности дело обстоит так: совершенство заключено в Боге, постоянном Учителе; детское же и несовершенно свойственно нам, постоянно состоящим на положении учеников» (7.т.1, с.33). Другими словами, все люди пред Богом всегда есть дети, а Бог, Христос им Педагог. Нужно только признать Его Таковым. «Педагог не позволяет, чтобы Его питомец влиянием мирских нравов увлечен был к жизни животной и беспутной, но внушает ему, чтоб правильными своими веслами, т.е. своим разумением, держался он твердо единственно ветра истины, доколе — не потерпев никакого вреда — бережно взлелеянным дитятей не войдет он в гавань небесную» (7, т.1, с.35). Иными словами, даже самый праведный и совершенный человек, дитятей остается и при вхождении в Царство Небесное — дитятей пред Богом, а значит, в последней своей онтологической глубине. И есть основания думать, что им он пребудет и в Царствии Небесном, ибо неизменны его «свойства» — тварь (1) возлюбленная (2). Родительская же земная любовь есть отблеск Божественной любви Отца к Сыну и Творца к твари. Это касается и родительства физического, и тем более духовного.

Итак, дитя — всегда чье-то (1), здесь момент сыновства, и всегда дитя против кого-то, в сравнении с кем-то (2), здесь момент незрелости, невзрослости. *Пред Богом человек всегда дитя, Его дитя (1), и в сравнении с Ним тоже дитя (2).* Это самое глубинное в человеке. На меньшей же глубине однозначность и цельность распадаются: не каждому человеку человек дитя и не в сравнении с каждым человеком человек дитя. В этом смысле в «Поучении Силуана» (II—IV в.в.) читаем: «Расстанься со всяким детским возрастом» (7, т.1, с.40), то есть созрей до признания и познания Христа. Отметим, что этот призыв не совсем в согласии с евангельским «будьте как дети!», разве что имеет в виду не самую глубину человека. Не в самой глубине люди перестают быть друг другу и братьями, и друзьями, и советниками: «Имей множество друзей, но не советников. Сначала испытай своего советника... не доверяйся никому как другу... Нет никого, даже брата: каждый ищет выгоду для себя» (7, т.1, с.44). Без Бога разрушаются все связи между людьми, потому во-первых «доверяйся только Богу как отцу и как другу» (7, т.1, с.44). Истинная религия воссоединяет людей с Богом, а чрез это и только чрез это — и друг со другом в Церкви Его. Восстановив свое богосыновство

люди восстанавливают и свое братство. А в братском слиянии братской любовью утверждают и самость, инаковость друг друга, т.е. становятся друзьями (я и мой другой). А в силу инаковости могут обогащать друг друга чем-то новым, советовать, учить друг друга.

По сию пору для христиан «человек построен вовсе не гармонически, а иерархически» (53, с.145). А вследствие грехопадения он приобрел также и анархичность (какофоничность). Правда, для древних христиан — не без античной выучки — характерно такое понимание: «Воистину наипрекрасный и наимудрейший Бог одарил каждого из Своих созданий исключительной гармоничностью, так что безобразное смущение не в состоянии овладеть никем из них. Отец Августин тщательнейшим образом исследовал это в своей работе «Комментарий к книге Бытия» (7, т.1, с.249). Заметим, не совсем адекватное словам о творении «хорошо зело» слово «гармония» в книге бытия скорее относимо к Эдему. А ведь есть еще и тьма внешняя, тем более есть теперь и богооставленность, но с Христа уже богоискупленная. Все же в человеке еще довольно какофонии и анархии. Тем более их в межчеловеческих взаимоотношениях. Потому в разных отношениях одни и те же люди могут быть друг другу и отцами (мужами), и детьми, и братьями, и... И в каждом из этих осколков, обособившихся из предвечной природы человека, сияет в различной степени искаженности предвечное отношение Бога и человека, неместимое ни одним из осколков, ни их суммой, ни их гармонией. И только в иерархическом восстановлении с Божьей помощью приобретают свое природное место богосыновство, братство, отцовство, человекосыновство, опять братство и т.д., и т.д. Ведь говоря о Себе как о Сыне, Иисус Христос говорит человекам «братья». А говоря о Себе «Аз есмь», Он отвечает спросившим и всем-всем о Себе как об Отце. Ибо «Я и Отец — одно» (Ин.10:30). И к кому только Он ни обращается «дети», «чадо», «дщерь» (см.: Мф.9:22; Мк.2:5; 10:24; Лк.8:48; Ин.13:33; 21:5), прежде всего, конечно, к апостолам, но и ко всем страждущим и уверовавшим в Него.

В этой связи интересное звучание приобретает тема учительства. «А вы не называйтесь учителями, ибо один у вас Учитель — Христос» (Мф.23:8). Это резко отличает христианство, например, от индуистской традиции гуру-махатм, перетекающей в теософию, антропософию, Агни-Йогу. Но в некоторой, опять же не последней, глубине в падшем мире все трансформируется. На человеке-отце обязанность попечительства о чадах своих, материального и духовного. «Подобно тому, как кто-нибудь не может рассчитывать на оправдание и снис-

хождение в собственных грехах, так и родители — в грехах детей» (7, т.1, с.204). Потому Иов, опасаясь прегрешений детей даже и в помышлениях их, приносил за них жертву (см.: Иов 1:4 — 5). «Должно смотреть не на то, чтобы сделать их богатыми серебром и золотом и тому подобным, но чтобы они были достаточнее всех благочестием, любомудрием и приобретением благодетели... Скажет Бог... В нежном возрасте образовывать его и настраивать повелел Я... Поэтому и говорит премудрый: “С юности нагибай шею его, когда воспитание может быть более легким” (Сирах 7:25). И не только Бог повелевает, но и Сам помогает тебе в этом деле... “Иже злословит отца своего или мать свою, — говорит Он, — смертью да умрет” (Исх.21:16)... Какое же можем мы сказать оправдание, если Он Сам не щадит даже их жизни, когда они оскорбляют нас, а мы не допускаем им даже неудовольствия при оскорблении ими Бога? Я, говорит Он, не откажусь даже умертвить оскорбившего тебя; а ты не можешь опечалить даже словом поправшего Мои законы» (7, т.1, с.200 — 201). К тому же «станет и сам отец много лучше, в то время как учит этому» (7, т.1, с.190), да и «ты первый воспользуешься благими плодами, если будешь иметь хорошего сына, а затем — Бог. Для себя ты трудишься» (7, т.1, с.179). А потому превыше плотского родительства родительство духовное: «воспитателей нужно более ценить и любить, чем отцов: от этих последних получается просто жизнь, а от тех жизнь хорошая» (7, т.1, с.205). По падшести мира неизбежно учительство в человеческих делах. Под знаком учительства-ученичества проходят все Средние века. Учительство и воспитание есть духовное родительство. Христианское же реципирование этого языческого занятия может осуществляться в настолько крайних по отношению друг к другу формах, что будут казаться взаимоисключающими.

Категорическое умерщвление собственной воли пред волей старца-наставника в древнейшем христианском монашестве может соперничать с самыми жесткими индуистскими традициями. Для древнего монастыря весьма характерна потрясающая история, описанная Иоанном Кассианом (IV — V в.в.), наставления которого были особенно популярны на Западе до IX века. «Я хочу сказать о достопамятном подвиге аввы Муция. Он, желая отречься от мира, долго находился при воротах монастыря и, после долговременного испытания, был принят в монастырь вопреки обыкновению общежитий вместе с восьмилетним сыном своим. Тотчас по принятии, чтобы отец, часто видя сына, не вспоминал о прежнем стяжании и не питал плот-

ской любви, не только отдали их разным наставникам, но и поместили в разных кельях. Когда Муций безропотно подчинился этому разлучению, то дабы испытать, точно ли он не имеет плотской любви и все делает из послушания Христова, которое должно предпочитать всякой любви, на сына его не только не обращали внимания, водили его в лохмотьях, не умывали, — и все это для того, чтобы раздосадовать отца, но еще часто при глазах его без причины заушали, так что он нередко видел его плачущим. Но сколь ни жестко поступали с сыном его, он не изменил любви и послушанию Христову ради любви родительской, ибо сына почитал уже не своим, а принесенным Христу, а посему и не трогался обидами, ему наносимыми, но еще радовался, видя, что они не оставались бесплодными, усовершенствовав его в смирении. Игумен общежития, видя твердость его духа, в намерении совершенно увериться в его постоянстве, однажды, когда сын его плакал, притворяясь прогневовавшимся на него, приказал отцу бросить его в реку. Муций, выслушав такое повеление как бы от самого Господа, тотчас схватил сына, побежал с ним к реке, чтобы бросить его в оную. Он по горячей вере и послушанию непременно сделал бы это, если бы нарочно не было поручено братьям наблюдать на берегу и вытащить из реки дитя, если бы оно было брошено и если бы они не воспрепятствовали исполнению заповеди, впрочем уже исполненной через послушание и готовность... Бог вскоре засвидетельствовал, что эта вера и преданность Муция угодны Ему. Игумену обители было открыто, что он этим послушанием сделал дело Авраама патриарха. Вскоре после этого игумен, при отшествии своем к Господу, предпочитая его всем братьям, назначил его преемником себе и сделал игуменом монастыря» (7, т. 1, с. 209 — 210).

Это повествование — наглядный пример нелегкого усваивания христианских смыслов вчерашними язычниками, непростого дела преобразования язычества христианством. Муций слушает игумена как Господа и приходит в монастырь как к Господу Христу по словам Его: «Где двое или трое соберутся во имя Мое, там Я посреди них» (Мф. 18:20). Но Иисус Христос именно посреди них, а не они сами. В противном случае и возникает узурпация, так часто искажавшая в истории христианский дух свободы и достоинства человека. Настоятель — тренер, а не судья. Он не должен давать ни окончательную оценку, ни окончательное наказание, ни окончательную награду. Да и не в силах их дать. Вот и выходит вместо трагедии Христа, драмы Авраама фарс Муция. Внешнее сходство еще довлеет над духом и даже извращает его. В Средневековье «покло-

нение святому могло принимать такие гротескные формы, когда верующие, озабоченные тем, чтобы обеспечить себя на будущее чудотворными останками праведника, решают умертвить его, или когда крестьяне поклоняются могиле собаки, считая ее святою» (40, с.23).

Иоанн Кассиан кратко излагает способ, коим монах может восходить к совершенству, суть которого: «Умерщвлением воли истребляются все пороки» (7, т.1, с.210). Восхваляя рассудительность как «источник и корень всех добродетелей», участник излагаемого Иоанном разговора Герман заявляет: «Но мы желаем знать, каким образом можем приобрести ее и как можно отличить истинную, от Бога происходящую рассудительность от ложной, притворной и дьявольской? На что получает ответ аввы Моисея: “Истинная рассудительность приобретается только истинным смирением, коего первым оказательством будет — открывать отцам не только то, что делаем, но и о чем думаем, ни в чем не доверять своему помыслу, но во всем следовать наставлениям старцев и считать хорошим или худым только то, что они признают таковым”» (7, т.1, с.211). И чуть ниже тому дано обоснование почти в духе Агни-Йоги: «Ибо невозможно пасть от бесовского прельщения тому, кто свою жизнь располагает не по своему суждению, а по совету преуспевших» (там же).

А далее в тексте возникает чрезвычайно важный нюанс. Авва Серапион вспоминает поучения своего наставника Феоны: «Ничто столько не вредит монахам и ничто столько не радует бесов, как утаивание своих помыслов от духовных отцов» (7, т.1, с. 212). Серапион вспоминает о своей юности в монастыре, о том, как он «крал сухой хлебец и ел его тайно от своего аввы. И как я делал это долгое время, то страсть эта овладела мною так, что я не мог преодолеть ее; я был осужден только своей совестью, а сказать об этом старцу стыдился» (там же). Заметим: стыдился, но страсть сильнее стыда — психоанализ V-го века! И когда Серапион, решив, что Феона все про то знает, признался, а «старец сказал: сын мой! признание твое и при моем молчании освободило тебя от этого плена; открывши свои поступки, ты поразил беса, уязвлявшего тебя при твоём молчании..., а теперь, будучи изведен из твоего сердца и обнаружен, он уже не будет иметь в тебе места» (там же). Не наставник магически изгоняет беса, а признание в стыде своем пред ним. Гуру обожествляем. Христианский же наставник, будь он даже святой, светит божественным светом, но он не Бог, и даже не проводник, как бы «заряженный» божественным, что находим в индуистских и теософских представлениях о гуру. Здесь иные причины освобождения

от беса: признание юноши происходит перед наставником, но и не перед ним, а перед Богом. Вообще важно это обнаружение греха. «Царствие Небесное внутри нас» — это при условии, что мы не оторвались от Бога. Сам же по себе, без Бога, человек — меон, ничто. «Знание о ничто как основе мирового бытия есть тончайшая интуиция твари о своей тварности. Ты сотворен — это значит: все тебе дано, даже ты сам, тебе же принадлежит, от тебя пришло только это подполье, ласково и заботливо прикрытое розами бытия. Гениальностью и ничтожеством отмечена природа человека. Подполье есть изнанка бытия, мнимая величина, получившая реальность. Тварь вся имеет подполье, хотя может и не знать об этом, в него не опускаться: это неведение есть привилегия детства и достижение святости» (27, с.161). А Бог — больше, чем каждый из нас и чем все мы. «Бог может из камней сих воздвигнуть детей Аврааму» (Мф.3:9; Лк.3:8). Поэтому главное в христианстве все же — не интроспекция, а экстраспекция в высшем ее онтологическом накале — к Богу.

Довлеющая интроспекция есть дело себялюбия, а «себялюбие — дело ада» (145, с.483), «худшее в мире зло воплощено не в рюмке, а в зеркале, не в кабаке, а в той уединенной комнате, где человек разглядывает себя» (145, с.484). «Люди способны к радости до тех пор, пока они воспринимают что-нибудь, кроме себя, и удивляются, и благодарят. Пока это от них не ушло, они не утратят тот дар, который есть у всех нас в детстве, а взрослым дает спокойствие и силу» (145, с.484).

Монастырь — действительно Божия, а не только человеческая обитель. Но никакой человек, в том числе, монах и даже духовный отец-наставник не есть Бог. Бог все же посреди них, а не они сами. Существует тончайшая грань, за которой повеление человека человеку, духовного отца духовному сыну именем Божиим превращается так в узурпацию (всегда уродливую) права Бога на нас. И хотя сказал Иисус Петру, а в его лице апостолам и пастырям: «Что свяжешь на земле, то будет связано на небесах, и что разрешишь на земле, то будет разрешено на небесах» (Мф.16:19), — превыше всего все-таки Бог. Иначе будет как у языческих жрецов, которые «имеют целью учить, что надо делать или как поступать, с дерзостью надзирающего, а не с добросовестностью указующего» (7, т.1, с.320). Исцеляет душу все же не учитель, не духовный отец, а Бог, принявший покаяние прегрешившего человека. «Для этого еще детьми учите их признавать свою вину, бить себя в грудь, петь покаянные псалмы... научите малышей ни в коем случае не скрывать свои грехи и нести покаяние охотно и часто» (7, т.2, с.278). Все это, конечно же, касается

и взрослого, который в покаянной исповеди, по словам Спасителя, обращается и становится как дитя: «когда католик идет к исповеди, он действительно вступает в утренний свет начала и новыми глазами смотрит сквозь мир на сверкающий дворец. Он верит, что в темном углу, в короткие минуты таинства Господь сотворил его снова по образу Своему и подобию. Господь попытался еще раз, и человек так же нов, как в настоящем детстве. Он стоит в белом свете начала, и движение времени не пугает его. Даже если он стар и немощен, ему несколько минут от роду» (145, с.486).

Историческое христианство порой очень мучительно преодолевает язычество. По понятным причинам в середине XX в. христиане на Западе в большей мере, чем в странах соцлагеря, возвещают о нередуцируемости, «неумерщвляемости» человеческой свободы: «Аспектом христианского свидетельства должна быть свобода. Церковь должна горько раскаяться в том, что в течение многих веков опиралась на меч государства... Мы должны свидетельствовать о том, что Бог — это Бог свободы и что человек всегда будет рабом природных и исторических условий, если он — не образ Божий. Итак, почитать образ Божий в человеке — значит прежде всего не навязывать ему добра» (61, с.156). Вот характернейшая для христианства XX в., резко отличающая его от Средневековья, притча: «Юноша пришел к мудрецу, чтобы познать путь жизненной полноты. Старец не произносил ни слова. Юноша спросил его о причинах молчания: но кто я, чтобы командовать тобой? — наконец произнес мудрец. — Если хочешь, то делай так, как делаю я» (61, с.157).

И все же рядом с этим читаем: «Истинная свобода позволяет человеку превзойти самого себя в любви, требует строгого самоотречения через смерть-воскресение: а иначе освободится только хаос, населенный хищниками. «Божественный маркиз» хорошо показал (во время Французской революции), что если мы отдаемся природе, то богатство превращается в «каинизм» (61, с.156—157). Акцент на свободе современного христианства не умаляет значения в нем самоотречения, в отличие от акцента аскетического монашества первых веков христианства на самоотречении иногда в ущерб свободе. И остается актуальным восклицание Иоанна Кассиана: «Не безумно ли думать, что не требует учителя труднейшая из наук, наука духовная» (7, т.1, с.212). Учитель добросовестно указывает своим чадам, а воипостасывает в богосыновство Отец Небесный, пред которым и авва — лишь ученик и дитя. Потому подлинно «творческой природой обла-

дают только те препятствия, которые мы создаем сами себе» (61, с.157). И добавим: во имя Божие.

Христианство — религия богосыновства. Человек здесь всегда — дитя. *Преодолеть в себе детство — значит, предать свое богосыновство.* Богосыновство означает и то, что все мы — братья. Учитель не может стать лишним, но не должен быть и надменным мэтром. Непреходящая взаимная братская ответственность пред единым Отцом — вот презумпция христианского воспитания, вытекающая из любви к Богу и образу Его в человеке. В отличие от язычества христианство культивирует детство, детскость. Последнее может быть понято односторонне как установка на инфантильность. Так было бы, если бы христианство заключалось в бегстве от мира. Тогда оно скорее было бы чем-то вроде индуизма или буддизма. «Будда привлекает нас действием, отказом; но это действие переносит его в мир отрицания... Он объяснял, точнее, мягко сводил на нет все и вся. Христос сказал: «Ищите Царства Божия, и это все приложится вам». Будда учил: ищите Царства, и вам ничего не будет нужно» (145, с.222). «Не будьте дети умом: на злое будьте младенцы, а по уму будьте совершеннолетни» (1 Кор.14:20). Христианство бежит соблазнов мира, а главное, бежит того, чтобы миром сим ограничиться. Ему присуща трансцендентная устремленность к Царству Небесному, не отвращающая от мирского. Ребенок должен войти в этот мир, знать его, уметь жить в нем, «развитие детской души, несущее с собой неизбежное повреждение начальной целостности духа, необходимо, чтобы от наивной духовной жизни, через страдания и грехи, дойти до сознательной духовной жизни... реальная и идеальная сферы, эмпирическая и надэмпирическая действительность незаметно входят в моральном (и вообще в духовном) созревании ребенка в глубокую связь между собой» (54, с.159). Однако, что отличает христианство и от язычества, и от секулярного материализма, так это принципиальная неравноценность с его точки зрения эмпирического и надэмпирического. Эмпирическое, посюстороннее не должно подавить надэмпирическое. А последнее теснейшим образом связано с детством, детскостью: «Кто не примет Царствия Божия как дитя, не войдет в него» (Мк.10:15; Лк.18:17). Для христианина главное, зная мир, не потонуть в нем, в его соблазнах; зная тварь, не забывать Творца, любя тварь паче любить Творца ее. И это никакой не инфантилизм.

Впрочем, инфантилизм и понимается христианами не так, как современным секуляризованным сознанием. Для последнего «инфан-

тилизм» характеризует «особое социально-психическое качество, когда у взрослого человека остаются доминирующими черты психического склада, свойственные детям» (34, с.23). Для христианина же инфантилен тот, кто в соответствующем возрасте не приобрел соответствующие черты взрослого. Детскость же следует не только сберечь в себе, но и оставить доминирующей как высшую онтологическую правду человека пред Богом.

В свою очередь, «ничего общего не имеет простота чад Божиих, живущих непосредственным созерцанием неба, с... манерным, лже-философским опрошенством» (27, с.80), искусственным, часто вымышленным, поверхностным.

Рассуждая о христианстве, приходится иметь в виду особенности той эпохи, когда культура сознательно осуществляла себя под знаком его ценностей. Можно увидеть, что многое из них так или иначе осуществилось. Но нельзя не учитывать и значительной непреодоленности язычества в эпоху Средневековья, особенно в глубинных ментальных слоях культуры. Непреодоленность язычества сказывалась и в отношениях к детству, которое ценилось метафизически, но не физически. «В средние века на ребенка смотрели как на маленького взрослого... Изучив вопрос об отношении к ребенку в Европе в средние века и в начальный период нового времени, Ф.Ариес утверждает, что средневековые не знали категории детства как особого качественного состояния человека. В детстве видели краткий переходный этап к взрослому состоянию. Детей мало ценили, нередко были случаи детоубийства, об умерших младенцах (а детская смертность была чрезвычайно высока) не особенно сокрушались. Средневековая цивилизация, пишет Ариес, — цивилизация взрослых. Изобразительное искусство видит в детях взрослых уменьшенного размера, одетых так же, как взрослые, и сложенных подобно им. Образование не соотносится с возрастными особенностями, и вместе обучали и взрослых, и подростков» (46, с.316).

Кроме того, «тогдашнее взрослое общество сегодня кажется нам довольно инфантильным. Это, несомненно, объясняется... отчасти... поскольку оно в значительной степени состояло из детей и юношей. Слово “ребенок” не имело в языке своего современного ограничительного смысла; люди употребляли его так широко, как мы сегодня пользуемся словом “парень” (64, с.7). Даже знатных, но маленьких отпрысков хоронили на кладбище для бедных, лишь в конце XVII в. им найдут место в фамильных склепах. Многие теологи считали, что заупокойную мессу по детям, умершим до 7 лет, служить не нужно,

имели место и другие моменты дискриминации при захоронении детей (см. 9, с.108 — 109).

Не все утверждения Ф.Ариеса в равной степени убедительны. «В частности, едва ли оправдана его мысль о незрелости эмоционального отношения к детям: в источниках зафиксированы родительская любовь и чувство горя, вызванное смертью ребенка. Не следует упускать из виду, что бесчисленные изображения Христа-младенца должны были внушать мысль об избранности детей, неотягченных грехами взрослых. Но вместе с тем дети в средние века приравнивались к умалишенным, к неполноценным, маргинальным элементам общества. Отношение Средневековья к детству, видимо, отличалось двойственностью» (46, с.316). Образ Младенца еще мало освещал младенцев, а детская субкультура появляется только в результате ренессансного высвобождения гуманистических интенций христианства, но за счет иных, для него не менее важных.

И все же нужно делать поправку на меру репрезентативности Средневековьем христианской культуры. Между социумом и культурой существует смысловой «зазор», напряжение которого главным образом выпадает нести личности соответствующей эпохи. Христианство видит личность не только в младенце, но даже и в не рожденном еще плоде. Личность эта замутнена первородным общечеловеческим грехом, от которого, однако, каждая личность уже спасена жертвой Христа. Нужно лишь пройти через крещение, восстановив тем самым свое богосыновство, которое, впрочем, не гарантирует от других грехов, ведь богосыновство — это и свобода, в том числе — свобода уклониться во зло. Быть как дети — это возможность удержаться ото зла и войти в Царство Небесное в братской всечеловеческой любви детей Божиих к Нему и друг к другу. Богосыновство здесь не упраздняет детство, а вбирает его в себя. Конфирмация фиксирует повзросление. Но факт этот касается отнюдь не последней онтологической глубины человека, так что православие смотрит на него лишь как на повод к одному из миропомазаний, расчищающих образ Божий в человеке до детской чистоты.

Очерк третий
**СЕКУЛЯРНЫЙ СМЫСЛ ДЕТСТВА.
ДИТЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

Язычество, как и христианство, не ушло в историю и не собирается в ней кануть. Но существует процесс «прироста» к уже существующим мировоззрениям, культурам, социальным типам жизни людей. С XIV в., начиная в торговых республиках Италии, а потом по всей Европе набирает силу гуманистическая переакцентировка в христианстве. Интерес сосредоточивается на человеке, на индивидуальности. К XVI в. складывается довольно цельная идеология гуманизма, которая главным образом и вызвала к жизни феномен Возрождения. Акцент на человеке, на индивидуе ведет к трансформации сложившегося в Средние века христианства. Трансформации были разнообразны, более или менее радикальны в отношении церковной ортодоксии. Наибольший размах приобрела протестантская Реформация, а среди интеллектуалов привлекательными становятся пантеизм, деизм, а в конце концов и атеизм. Гуманистический акцент в христианстве привел к отступлению Церкви из многих сфер культуры, к секуляризации культуры.

Гуманизм ставит превыше всего человека. Внутри каждой эпохи и даже внутри каждой мировоззренческой ориентации можно обнаружить стремление к возвышению человека. На этой основе гуманистами часто объявляют многих и очень разных мыслителей. Но если смотреть на гуманизм более определенно, в пределе, а потому в чистом виде, обнаруживает себя важное следствие. Гуманизм ставит превыше всего человека, а потому все, что превыше человека, упраздняется. Законченный гуманизм становится атеизмом, что освобождает общество от былого влияния Церкви, религии вообще и ведет к формированию нового — секулярного — типа культуры.

Касательно нашего вопроса атеистический гуманизм оставляет одну центральную проблемную ось: «ребенок — взрослый», — т.к. «Бога нет, а человек превыше мира». Проблемная ось конкретизируется в дихотомию актуальной ущербности ребенка перед взрослым и его потенциальных преимуществ. Вся педология Нового времени «искрыт» между этими смысловыми полюсами, каждый из полюсов задает два особых случая, пребывающих на противоположных границах секулярной педологии. Речь идет, во-первых, о патернализме, который на основе актуальной ущербности ребенка отрицает и его потенциальные преимущества. Патерналистские настроения Нового времени представляют собой неизжитое наследие язычества, мало замет-

ное в рафинированных текстах философов, но многое определяющее в житейском обиходе миллионов людей. А во-вторых, речь идет о педологическом романтизме, который на основе потенциальных преимуществ ребенка делает вывод и о его актуальном преимуществе перед взрослым. В романтических оценках детства нетрудно увидеть зависимость от цитированных в предыдущей главе евангельских положений. Через романтизм и патернализм на Новое время смотрят совсем другие культурные эпохи, которым атеистический гуманизм неадекватен.

Атеизм делает посюсторонне ориентированным (имманентизмом) все мировоззрение. Имманентизм же, в свою очередь, награждая креативными способностями исключительно мир сей, предстает как панэволюционизм. Человек — продукт и катализатор мирового эволюционного процесса. Исполнение человеком этой катализирующей роли чаще всего и называют собственно творчеством в противоположность человечески неопосредованной эволюции. Любая, даже самая радикальная инноватика, возможна лишь как актуализация чего-то имманентного: «чем радикальнее результаты творчества, тем глубже их предпосылки, те общие и необходимые связи, отражение которых служит внутренним регулятором творческой деятельности» (72, с.5—6). Можно сказать, что в так понимаемом творчестве состоит универсальное предназначение человека. Перед педологией же встает вопрос: когда ребенок становится человеком? И как? Что или кто является решающим фактором «человекизации»? — *Ответы же надлежит искать только в имманентном горизонте.*

Варианты ответов на последним образом сформулированный вопрос легко исчислимы. Во-первых, решающим фактором превращения ребенка в человека полагается общество. За этой позицией закрепилось имя *социоцентризма*. Во-вторых, решающим фактором может рассматриваться биология человека. Это *биологизаторская позиция*. В-третьих, решающей видится личная уникальность. Это *индивидуализм*. Перечисленным ответам следуют антропологии, в которых человек трактуется либо как «дитя эпохи», либо как «дитя природы», либо как «дитя самого себя» («self-made man»). И каждая антропологическая трактовка имеет продолжением соответствующую педагогику: авторитарную, адаптивную и либеральную. Педагогическая практика, сопротивляясь чистым теоретическим конструкциям, корректирует их, и мы находим обилие авторитарно-адаптивных, адаптивно-либеральных и даже авторитарно-либеральных вариаций. Картина усложняется, если иметь в виду, что возможны и

реальные биологизаторские и либералистские уклоны в трактовке социальности, биологизаторские и социоцентристские уклоны в трактовке индивидуальности. Разнообразна степень этих уклонов. Последние обстоятельства делают нелегкой классифицирующую работу историка педологии. Мы же останемся в облегченном мире идей, рассматривая их по преимуществу в чистом виде, привлекая практику скорее для иллюстрации нашего лабораторного философствования.

Логически очищенный взгляд на человека как на продукт общества, и только общества, был бы слишком сильной фантазией. Ее ослабленные варианты, правда, встречаются у приверженцев евгеники и далеко идущей социальной инженерии, предлагающей лабораторно-пробирочное чадопроизводство. Но ведь и в пробирку нужно не что попало поместить. Так что от биологической составляющей человеческой природы никак невозможно освободиться. Поэтому речь может идти именно о *социоцентризме*, подчиняющем биологическую и всякую другую составляющую социальному началу в человеке. Для Нового времени эта позиция наиболее характерна, так что *понятия человек-общество-человечество сливаются на смысловом горизонте, чреватом особой религией человекопоклонства*, проявляющейся в проектах Л.Фейербаха и О.Конта, богостроительстве А.В.Луначарского, да и в некоторой степени во времена коммунистического строительства.

Человек — часть общества, и целое — решающий фактор в отношении своих частей. Эта интуиция работала со всей силой задолго до того, как ее сформулировал холизм. Последний совсем не обязательно противоречит знаменитым робинзонадам Нового времени, то есть склонности внеконтекстного рассмотрения человека как социального атома, о чем много и справедливо написано. Учет контекста становится излишним именно потому, что человек, собственно, и состоит из контекста, из того же содержания. Этот дубляж был ни к чему. Когда же взгляд на социальный атом изменился в том направлении, что и взгляд на физические атом и электрон, т.е. в сторону его неисчерпаемости, когда репертуар ансамбля общественных отношений обнаружил свою беспредельность, так что всякий разговор о человеке вообще, даже о данном конкретном юридически определенном лице, о его сущности вне разбегающегося во все стороны существования стал отвлеченным упражнением ума, тогда сошли на нет и все робинзонады. Но не исчез интерес к человеку, к меняющему свои конфигурации «электронному облаку» его Я.

А пока человек плодоносит лишь тем, что предзадают засеянные в нем обществом семена, т.е. пока так смотрят на человека, до тех пор вся педагогическая коллизия концентрируется в дилемме: чем засеять, а что отсеять? Таким образом, общество в лице воспитателей и учителей *формирует* человека из ребенка. При этом мудрый сеятель старается учесть и все особенности почвы, или, мудрый ваятель — все особенности материала, так сказать, учет природного фактора. Но самое главное в природном факторе — принципиальная пластичность материала, принципиальная плодородность возделываемой и засеваемой почвы. В тенденции ребенок, его душа есть почти или даже без всякого «почти» — *tabula rasa*, «чистая доска». Все зависит от того, что на ней «нарисует» общество. А природный фактор настолько благоприятен, что позволяет себя не учитывать. Или — и здесь страшное продолжение все той же логики — не учитывать «неподходящий для социализации материал» в лице инвалида, особенно новорожденного, в целом, изолируя его или даже уничтожая. Таков детопожирающий итог этой логики, включая и простодушно-либеральное отношение к абортам. Но начало ее (не итог — и это немало важно) обнаруживает себя и в ренессансном титанизме, и даже в раннем протестантизме — этом христианском мутанте, обронившем идею первородного греха, а потому при заметном либерализме в отношении актуального поведения человека весьма авторитарном в вопросах отбора способов и каналов контакта с окружающим миром, особенно для ребенка. Когда же письма благочестивых мотиваций заполнят «чистую доску», то засорить этот текст извне уже чрезвычайно трудно, и тогда — да здравствует свобода!

Глашатаем идеи *tabula rasa* стал протестант Дж.Локк, а протестант Я.А.Коменский создал на ее основе вариант едва не самой влиятельной педагогической системы. При всех вариациях вытекающая из идеи *tabula rasa* педагогика «сводится к регулируемой изоляции ребенка от мира, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает учитель» (83, с.100), воспитатель, родитель, взрослый. Эта идея — в основе педагогических соображений Д.Дефо, Ж.-Ж.Руссо, Э.Кондильяка, Ж.Кондорсе, И.Г.Песталоцци, Б.Франклина, Дж.Милля (о чем подробно вспоминает его сын, см.: 86), Л.Н.Толстого и многих других замечательных и во многом непохожих мыслителей. Их различия определялись целями, которые они ставили перед воспитателями и учителями.

Дж.Локк ставил на первый взгляд весьма индивидуалистически звучащую цель воспитания отдельно взятого джентльмена. Потому и вся методика оказывается привязанной к семейному воспитанию, домашнему обучению с помощью гувернеров. Так рос Дж.Ст.Милль. И общество в его лице много приобрело, как от всякого истинного джентльмена, т.е. результат такого воспитания социально ориентирован. Но и в истоках его — концентрированная и возвышенная всечеловеческая культура взрослых членов элитарной семьи. Но Я.А.Коменский искал путь ухода от ограниченности элитаризма своего приятеля и создал впечатляющую систему эгалитарного образования, которая по сию пору озабочена способами учета индивидуальных особенностей учащихся, всякий раз малоэффективными. Массовая школа требует довольно жесткой институционализации, классно-урочная система с ее «единицами учебного процесса», «единицами материала» и т.п. требует стандартизации, под которую устойчиво не подпадают около 25% учащихся. В результате является педагогический бунт Ж.-Ж.Руссо, под внешне натуралистическими лозунгами выступающего против искусственной сконструированности школьного обучения и воспитания. Ж.-Ж.Руссо предлагает смести школу и заняться природосообразным индивидуальным пестованием под руководством вобравшего в себя чуть не всю мудрость культуры наставника. При всем впечатляющем пафосе педагогики Ж.-Ж.Руссо она остается элитарно-мечтательной, особенно на фоне худо-бедно, но повсеместно работающей системы Я.А.Коменского.

Л.Н.Толстого вдохновляет пафос Ж.-Ж.Руссо, но поступает он тоньше, пытаясь не сломать школу за ее искусственность, а прогнать искусственность из школы. Толстовская деинституционализация школы в результате настолько раскрепощала учащихся, что не оставалось никакой крепости на пути самых случайных и нелепых влияний среды. Имея немало восторженных последователей своей педагогики за рубежом, а потом и в России, сам Л.Н.Толстой знал от нее и немало разочарований (анализ педагогического наследия Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого в их сравнении см.: 40, с.40 — 62).

«Битва» с Я.А.Коменским никак не вела к убедительной победе. Ж. Пиаже пытался подкрепить эту систему обоснованием ее природосообразности. Необычное подкрепление в полемике с Ж.Пиаже высказал Л.С.Выготский: система Я.А.Коменского не природо-, а культуросообразна. Потому она выдержала все натиски, но — имевшие место в свое время. В XX же веке культурные изменения настолько всеобъемлющи и глубоки, что его система требует значи-

тельной трансформации, а идеи Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого — лишь ее симптомы в устах прозорливцев.

Начиная с работ А. Бине во Франции, а потом и во всем западном мире педагогика пошла путем конвергенции элитарности и эгалитаризма — следуя смысловой сплавленности индивидуального и социального начал в антропологии Нового времени. Так явилась мангеймская система, в своих основах имеющая Я.А. Коменского, но дифференцирующая детей в зависимости от их «способностей». Она просуществовала до 40-х г. в Англии и до 60-х в США, когда тестования помогла скорому отрезвлению насчет не только тестовой, но и всякой инструментальной диагностики детских дарований. Ее прививку получила и постсоветская школа (любопытно будет познакомиться многим нашим администраторам в сфере образования с готовым к изданию переводом книги Дж. Равена «Трагическая иллюзия: педагогическое тестирование»). Советская же школа шла по пути массовой унификации, неизбежно снижая — периодически, но регулярно — усредненные стандарты образования.

Унификационный потенциал велик в системе Я.А. Коменского, предполагающей институционализацию образования. Особенно стимулируют к раскрытию унификационного потенциала условия абсолютистского государства, и тогда она становится чрезвычайно похожей на педагогические задумки Платона (их анализ см.: 40, с. 203—209; а в более широком контексте: 103). Указ австрийского кайзера от 1805 г. о средних школах требовал от них прежде всего и даже исключительно тренировки памяти, особенно если речь шла о детях небогатого происхождения. Ф. Энгельс в «Положении рабочего класса в Англии» описал подобные школы-казармы, а также детей, получающих «непосредственно-трудовое», вне всякой школы, образование. В свое время последователь Я.А. Коменского И.Г. Песталоцци наметил идею трудовой школы в ее отличии от профессиональной ориентации образования, диктуемой абсолютистским государством. Профессиональная школа — рецептурна, трудовая — не только учит профессии, но развивает личность, увязывая профессию со всей культурой. «В отличие от профессиональной школы, не выходящей за пределы чисто утилитарного, трудовая школа, напротив, делает утилитарное, практическое только исходным пунктом своего образования. Погружая отдельную трудовую деятельность в целостность культуры и природы, она освобождает ее как раз от ее узко утилитарной ограниченности. Следовало бы поэтому скорее говорить о прагматизме, а не об утилитаризме трудовой школы» (40, с. 130). Сходные интенции были

и в доктрине О.Глекеля, которая была направлена против «начетнических» школ империи Габсбургов и за «Arbeitschule», где ученики должны стать активными участниками урока. Этот принцип «самостоятельности» довольно драматично пытался внедрить в жизнь в годы своей педагогической деятельности гений философии XX в. Л.Витгенштейн.

Духом трудовой школы, действительно, является прагматизм. Немало послужил ей своим творчеством и его столп Дж.Дьюи. Созданная под его влиянием в конце XIX в. мюнхенская школа К.Кершенштейнера «решительно порывает с предрассудком о внутренней общеобразовательной ценности предмета как такового. Всякий предмет может быть преподаваем так, что он станет источником общего развития личности, и любой предмет может точно так же заглушить всякое стремление к образованию. Тем самым трудовая школа соприкасается с лучшими представителями старой педагогики, среди которых, например, Н.Пирогов уже в “Вопросах жизни” высказал правильную мысль, что дело не в том, что преподаешь, а как преподаешь» (40, с.135).

По-неокантиански заостряя ее отличие от утилитаризма, С.И. Гессен пишет: «Сущность трудовой школы действительно состоит в том, что вместо пассивного повторения каждым одного и того же образца учителя, весь класс в совместной работе создает некий до того не бывший общий продукт. Но должен ли этот общий продукт непременно иметь общепользную хозяйственную ценность? Отнюдь нет» (40, с.142). И для Дж.Дьюи труд в школе — не поденщина, как и древнегреческие *Vcolia*, он есть вариант досуга. Здесь на первом плане не протестантски мыслимое призвание (*Beruf*) человека, а его свободный, спокойный и органичный рост.

Концепция единой трудовой школы движет и педагогикой первых лет советской власти. Ею восхищался побывавший в СССР сам Дж.Дьюи. Если у К.Кершенштейнера школа была ремесленно-трудовой, то П.П.Блонский пытался развить его модель в индустриальном направлении — в соответствии с духом эпохи. Показательны критические замечания С.И.Гессена (см.: 40, с.144 — 150) в его сторону за сведение труда к исключительно индустриальной его форме. Неокантианский априоризм удерживает С.И.Гессена от поспешного следования за веяниями времени. Тем более, что к концу 20-х гг. эти веяния столь усугубились принудительной силой властей, что задачей стало не личностное развитие на основе овладения индустриальной культурой, а индустриальное развитие за счет личности. В стране

утвердилась «школа учебы», опирающаяся на демагогически выхо-
лощенные идеи К.Д.Ушинского.

Советской власти нужны были бойцы-строители коммунизма, при-
чем в массовом порядке. Общегосударственная идеология подчиня-
ет себе все воспитательные задачи, вмешивается в учебное содержа-
ние, подменяя истину классовой целесообразностью. Демагогическое
покрывало абсолютистски-бюрократического строя с трудом ужива-
ется с искренним романтизмом коммунарской педагогики, и, похоже,
лишь смерть спасает А.С.Макаренко от ареста. У него бойцы-строи-
тели оставались личностями, наверное, прежде всего потому, что лич-
ностью был он сам. Но такая «пропорция» общественного и личного
не устраивала уже не столько идеологию, сколько ее предельно
социоцентричную суть, удобную для самой верхней части социаль-
ной пирамиды.

Несмотря на стремление государства к тотальной переделке «че-
ловеческого материала», «джинн» личности так или иначе вырывал-
ся «из бутылки». Искания А.С.Макаренко продолжали Т.Е.Конни-
кова, Л.И.Новикова, А.Т.Куракин. Разрабатываются методики, раз-
вивающие личность через обучение — Л.В.Занковым на основе вы-
сокого уровня трудности, Д.Б.Элькониним и В.В.Давыдовым на ос-
нове вовлечения детей в логику становления понятий. «Оттепель»
позволила В.А.Сухомлину на всю страну заговорить о воспита-
нии духовной оси личности школьника. Без всякого официального
одобрения педагогическая общественность обращалась к индивиду-
альному творчеству «педагогов-новаторов»: Ш.А.Амонашвили,
В.Ф.Шаталова, Е.И.Ильина, С.Н.Лысенковой и мн. др., работой ко-
торых руководило не стремление к госугодничеству, а честный педа-
гогический поиск.

Но было нечто весьма существенное, объединявшее их педагогику
с педагогикой официальной, декларируемой. Речь идет о единой фи-
лософии человека и следующем из нее понимании детства. «Ребе-
нок... присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка,
уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные
задачи, мотивы и даже эмоции» (154, с.496). Личность инкорпориру-
ется в ребенка, интериоризируется в него из общества, а ребенок —
природой предоставленный «материал» для будущей личности, но еще
не сама личность. Эта возможность не только актуализируется бла-
годаря обществу, она и привносится обществом в благоприятный
природный «материал», что есть чистейшей воды социоцентризм.
В его свете все воспитательные, образовательные задачи выглядят

сугубо технологически, и именно *педагогическую технологию* желали перенять у новаторов большинство их поклонников.

Взгляд на педагогическую технологию чуть ли не как на панацею — распространенное явление и сегодня. Вот усовершенствованный пример; «Субстратом, носителем умственного развития являются не знания сами по себе, не навыки и не что-либо еще, а обобщенные оперативные схемы, которые устанавливают рациональную структуру эмпирических объектов и используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов... формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних психологических когнитивных структур должно быть признано самой главной задачей школьного обучения» (146, с.24). «Педагоги часто считают, что развитие, формирование мышления учащихся — это какая-то специальная задача, как бы “добавляющаяся” к основной цели обучения — сообщить детям необходимые сведения. Между тем это не так, формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно ведет и к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления» (146, с.25). «Если исходить из представления о когнитивных структурах как носителях умственного развития, то ясно, что развивающее обучение должно вести к формированию все более и более внутренне расчлененных и иерархически упорядоченных когнитивных структур. А обучение как “натаскивание” работает по преимуществу в рамках уже имеющихся структур, лишь увеличивая количество внешних механических связей между элементами. Конечно, при развивающем обучении количество связей между элементами когнитивных структур тоже растет, но дело в том, что здесь все время происходит образование все новых и новых элементов — все новых и новых узлов в когнитивных структурах» (146, с.186). Отметим, что описанный процесс весьма похож на модель развития научного знания Т.Куна.

«Наконец, развиваемый... подход к обучению и развитию позволяет конкретизировать такое важное понятие, как “зона ближайшего развития” Л.С. Выготского. Зона ближайшего развития — это зона ближайших возможностей дифференциации и интеграции когнитивных структур» (146, с.187). Налицо редукция личности к когнитивным структурам. А редуцированное уже поддается формированию, что делает возможным соблазн инженерно-педагогического произ-

вола у властей предрежащих. Но к истине можно стремиться и с пиететом перед ней, а не перед возможностью произвола с ее помощью. Так, на одних и тех же философских позициях оказываются самые разные люди. И социоцентризм имеет место не обязательно только в условиях тоталитарного государства.

Т.Парсонсу и Р.Мертону принадлежит честь наиболее отчетливо выражения хладнокровно-научного структурно-функционального подхода к социальным реалиям. Человек выполняет набор общественно целесообразных функций, или исполняет репертуар социально значимых ролей. В противном случае его поведение квалифицируется как девиантное, отклоняющееся, и требует более или менее насильственного вмешательства государственно-правовой или здравоохранительной системы. Показательна тенденция, по которой Т.Парсонс несущими элементами общества считает людей, а Р.Мертон — разнообразные институты, через которые люди, поколение за поколением, проходят, вырабатывая свой ресурс. Вписать подрастающие поколения в эти институты, наделить соответствующими функциями-ролями, иначе говоря — социализировать — главнейшая задача школы, всей воспитательно-образовательной системы. На основе этих идей в США была разработана специальная «Программа приспособления молодежи к жизни» (см.:172). К.А.Шварцман назвала так понимаемую школу «машиной для автоматической сортировки людей по их будущим ролям» (148, с.51).

Родственные взгляды мы найдем у представителей так называемого нового гуманизма (П.Херст, Дж.Вильсон, М.Уорнок, Л.Кольберг, А.Харрис и др.). «Личность сама по себе мало может усвоить из естественной среды, только путем воспитания в обществе образцы... передаются от поколения к поколению и постепенно развиваются... образец совести не является врожденным зовом морали. Это следствие социального развития» (173, р.71), «не мораль следует выводить из «природы человека», а, скорее, наоборот, общество нуждается в морали, чтобы знать, какую личность следует формировать» (173, р.29). При этом «все индивиды во все эпохи опираются на одни и те же моральные категории, понятия или принципы; все индивиды в любой культуре проходят один и тот же путь морального развития, одни и те же стадии, хотя они и различаются в темпах этого развития» (177, р.36). Более того, «непосредственное моральное воспитание концентрируется вокруг знания «языка морали», и наша задача состоит в том, чтобы значительно укрепить восприятие личностью того пути, в котором язык функционирует в моральных рассуждени-

ях» (171, р.41). Характерно для «нового гуманизма» мнение, что «обучать морали не сложнее, чем обучать элементарной математике» (183, р.228). Язык — интегрирующий социальный институт, несущий в себе и направляющие общественное движение нормы морали, и сообразующие с реальностью истины, следовательно, чем больше работы с языком, тем больше социальной зрелости, образованности. Заметим при этом, что работа с языком часто оказывается всего лишь работой языком — в его относительной физиологической автономии.

Последовательный социоцентризм способствует изгнанию индивидуального, особенно той его составляющей, которая сопротивляется подчинению тотальной социализации. Интуиция индивидуальности все же так сильна в новоевропейском сознании, что всячески «смягчает» социоцентризм, делает его менее последовательным. Так, с конца 60-х г. привлекают к себе большое внимание «критическая теория социализации» Ю.Хабермаса и «теория эмансипирующей социализации» В.Орбана, доказывающие в пике структур-функционализму внутреннюю автономию индивида, всегда посвоему отбирающего из среды то, что и как ему надо. В 70-е г. в США оживляется неопрагматизм (А.Маслоу, А.Комбс, Э.Келли, К.Роджерс, Т.Брамелд, С.Хук и др.), подчеркивающий принципиальное значение врожденных индивидуальных задатков, требующих выявления и опоры на них в процессе воспитания и образования. В тенденции его представители вообще склонны покинуть позицию социоцентризма.

Непоследовательность можно обнаружить и в текстах Дж.Дьюи. «Наше поведение социально обусловлено, независимо от того, признаем мы это или нет» (169, р.316), превращение индивида в личность определяется тем, что «связывает его с другими» (168, р.143), «чтобы быть действительным членом социальной группы, необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие» (168, р.144), «вещи, которые наиболее важны в социальном плане, — это те, которые служат большинству» (168, р.225). И в то же время «истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет» (50, с.6), а «главная задача ребенка — самосохранение. Это не значит лишь сохранение самой жизни, а гораздо больше: сохранение себя в процессе развития, роста» (50, с.8). Налицо крен в биологизаторски трактуемый индивидуализм.

«Кренило» и основоположения советской педагогики. Показательны периодически будоражившие широкие круги наших интеллектуалов

дискуссии по социально-биологической проблеме (историю этих дискуссий см.: 44, с.221 — 243). Подобные истории не могли избежать у нас печальных курьезов. Но еще до «судьбоносной» роли Елены Черненко в данном вопросе верх брала позиция, прямо вытекающая из марксистской антропологии. Вот как ее формулировал Д.Б.Эльконин: «Детство возникло в животном мире... звенья инстинктивного поведения животных выпадали и замещались приобретенными формами поведения. В ходе развития животного мира в поведении возникали качественные новообразования там, где вытеснялись инстинктивные формы поведения, и возникало детство.

В процессе возникновения человека биологическая эволюция прекращается. При переходе от обезьяны к человеку исчезают инстинктивные формы поведения, все поведение человека становится приобретенным (П.Я.Гальперин, 1976; А.Н.Леонтьев, 1981, 1983 и др.). Детство человека по сравнению с детством животных качественно преобразуется, и оно существенно изменяется в процессе исторического развития людей.

Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода» (154, с.26), «эволюция человека как вида закончилось» (154, с.32). Показательно, что перестройка сразу же используется биологами, чтобы дистанцироваться от столь заидеологизированной однозначности (см., напр.: 90). Выявляется биодетерминистский подход к человеку, морали, культуре в целом: «культура — это новый вид биологической адаптации с негенетическим способом наследования» (91, с.12). На Западе эта позиция существует не менее ста лет. Рассмотрим ее идейные основоположения, тем более что даже весьма последовательные марксисты не могли уйти от фундаментального обстоятельства биологической уникальности человека как вида.

Невозможность исключения из природы человека внесоциальных составляющих, «неподчиняемость» их без остатка социальному началу питает поиски альтернатив социоцентризму в философии человека. Уже у Ж.-Ж.Руссо мы видим разочарование в результатах социальной обработки детей, освободить от которой он их и предполагает. У него «(особенно в “Эмиле” и в “Новой Элоизе”) свобода выступала в маске природы. Но поскольку Руссо в других своих сочинениях (особенно в “Общественном договоре”, и, в частности в первоначальной его редакции, опубликованной проф. А.Алексеевым) резко различает между “инстинктивным естественным состоянием” и “разумным естественным состоянием”, он решительно порывает с

имеющимися у него мотивами анархизма и культурного нигилизма» (40, с.387 — 388).

Будет несправедливым упрек в социокультурном нигилизме основоположениям системы М.Монтессори, поскольку опора на них совершается во имя успешной социализации детей. Но опора эта мыслится исключительно психофизиологически. Потому ею предлагается изощренная дидактика, развивающая зрение, слух, осязание, обоняние, память, мускульную силу, но исключаются «глупости» вроде сказок, игр, забав.

В наибольшей силе позитивистский психофизиологизм в подходе к человеку представлен бихевиоризмом (Дж.Б.Уотсон, Б.Ф.Скиннер, Дж.К.Хоманс, П.М.Блау, Р.Эмерсон и др.). Его классическая формула «стимул-реакция» выражает отношение к человеку как биологическому автомату или натуральному кибернетическому устройству. Поведение человека принципиально программируемо. Педагог более всего выступает как программист. Следует лишь уметь дожидаться природной готовности подрастающего организма к усвоению и исполнению той или иной программы. «Не человек воздействует на мир, а мир воздействует на человека» (182, р.211), потому следует переместить «ответственность за результаты поведения с человека на среду» (181, р.25), — прямо по Ф.М. Достоевскому: «среда заела»! Для всеобщего счастья остается наладить благотворный тотальный контроль: «Общий порядок вещей может меняться, но само поведение, воспитанное предписаниями с помощью социального контроля, должно быть по своему характеру императивным» (179, р.208).

Бихевиористская тренировка и дрессировка каждого нового поколения была бы заманчивой для всякого тоталитаризма. Но реалии вынуждают считаться и с тем, что не вмещает в себя формула «стимул-реакция». Необихевиоризм (Э.Ч.Толмен, К.Халл), не усложняя дело, все, что не вмещается, трактует как посредствующее звено между стимулом и реакцией. А оно, в свою очередь, привязывается прежде всего к наследственности индивида, предстающей перед педагогом как «способности». С ними (а не с личностью ребенка) педагог и имеет дело. Уметь продиагностировать способности, таким образом, — первейшее дело педагога. А дальше — продвигать по так устроенной системе воспитания и образования, чтобы ребенок мог реализовать свои способности. Так, обучение по мангеймской и похожим на нее системам заканчивается в тот момент, когда дети перестают усваивать материал. При этом считается, потенциал их соответствующих способностей реализован, исчерпан. Нужно переводить ребенка в дру-

гую группу, другой класс, где бы он мог развивать и реализовывать другие способности — опять до исчерпаемого предела. В.В.Мацкевич на это замечает: «Неотрефлексированная теория способностей выводит науку психологию и, соответственно, педагогическую технологию на такой уровень развития, который был характерен для химии в XVII веке. Тогда, например, на вопрос — почему дерево горит, давался ответ, потому что у него есть способность к горению. А железо не горит, у него нет такой способности. Как проверить наличие способности? Поджечь...» (83, с.121). Иной экспериментальный образец и вправду загорался, а то и моментально сгорал. Такую рискованную (в отношении ребенка) педагогику мы встретим на каждом шагу.

Все это очень похоже и на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной и др., только их внимание приковано к выделению такой порции материала, которая была бы под силу максимальному числу детей («пожаробезопасная» педагогика), что переносит внимание со способностей («они есть, главное — их не «перегреть») на обучающие программы. Многолетние апробации подобных программ показали их высокую эффективность. Правда, П.А.Гальперин так и не нашел что ответить в свое время, когда Г.П.Щедровицкий спросил его, имеют ли программируемые умственные действия отношение к мышлению (см.: 83, с.118). Иначе говоря, Г.П.Щедровицкий обращал внимание на обезличивающий результат любого программирования в воспитании и обучении.

Номотетичность позитивизма заведомо обрекает практическую его реализацию на подавление индивидуального, уникального. Менее рационалистская «философия жизни» предоставила биологизаторскому подходу возможность идеографического постижения тайны становления человека. Минимум предварительных теоретических конструкций и максимум вживания в то, что подлежит истолкованию, — так можно сформулировать методологический девиз как психоанализа, так и еще в большей степени немецкой философской антропологии, давшей начало педагогической антропологии.

Ребенок, по З.Фрейду, — пробуждающийся либидоизный вулкан, проходящий в своем разогреве ряд закономерных стадий, на которых происходит более или менее драматическое столкновение с леденящей навязчивостью социума (вместе со всей его культурой). Оплавившиеся от этих столкновений куски магмы частично проваливаются внутрь вулкана и пусть частично, но не подда-

ются переплавке, засоряя нормальный ход вулканической деятельности. Задача психоаналитика — помочь переплавке этого «мусора». А поскольку психоаналитиков на всех не хватает, начиная с самого рождения человека ждут в значительной степени неповторимые «комплексы», особенно сильные, если они сформировались в раннем детстве. Человек — дитя природы, а тот период, который именуется собственно детством, особенно прочно увязывает человека с нею. Любя ребенка, очень важно, чтобы голос природы не подвергался нами — взрослыми, педагогами — искажению, поскольку его трансформации могут всю жизнь причинять человеку боль. Образ ребенка-цветка, а педагога — мудрого садовника наиболее применим к опирающейся на фрейдизм педагогике. Можно сказать, что в той или иной степени вся так называемая неавторитарная, ненасильственная педагогика причастна отцу психоанализа. Показательна характеристика, данная современным психоаналитиком традиционным «требованиям школьной системы, ограниченной и часто враждебной детям» (128, с.91).

Психоанализ много способствовал внедрению в систему образования профессионального психологического обслуживания, вооружая его своим инструментарием. Таково представление о стадиях психосексуального развития по З.Фрейду, представление о стадиях развития личности по Э.Эриксону (дальнейшее ее развитие см.: 117). Особую нагрузку образ ребенка (наряду с образами взрослого и родителя) получает в широко популярной концепции Э.Берна. Связь этого образа с «Оно» концепции З.Фрейда достаточно очевидна. Вообще, во всех психоаналитических версиях ребенок, по естественной логике биологического роста, есть актуально весьма незащищенный, но насыщенный жизненной энергией, ее импульсом человеческий организм, которому предстоит специфическая адаптация к внешнему, в том числе социально-культурному, миру. Адаптивная педагогика нацеливает на поиск адекватной выявляемой специфике воспитанника *педагогической среды*, способствующей безболезненному росту индивида в согласии с социальными предпочтениями.

При всей заботе об индивидуальных особенностях человека, сам он, в соответствии с излагаемым подходом, рассматривается как заданность, обусловленность уникальным сочетанием двух детерминационных рядов — внутреннего, генетического и внешнего, социокультурного. Результирующая случайная «сцепка» двух этих рядов укореняется во внутреннем мире человека, задавая как бы третий ряд, производность которого позволяет, однако, надеяться на теоретичес-

кую редукцию его к взаимодействию первых, а потому — на практическую коррекцию психических процессов. Это относится даже к концепции К. Юнга, где архетипы коллективного бессознательного наследуются на вполне естественно-биологический манер.

Таким образом, человек уникален так, как уникален любой другой предмет, его уникальность не субстанциальна с позиции биологического видения. А это уже диссонирует с изначальным смысловым горизонтом гуманизма, где общественное, коллективное, родовое все же не заслоняет высокой онтологической значимости индивидуального — не как случайного, хотя и постоянно случающегося, а как ценного самого по себе, а потому столь же изначального, как и родовое. Вот это растворение индивидуального в биологическом или в социальном всеобщем (или в их взаимоналожении) и удерживает многих на позициях принципиальной презумпции индивидуального начала в человеке, опора на которое должна задавать и соответствующую педагогическую теорию, и соответствующую педагогическую практику.

Интуиция онтологической ценности всякой человеческой индивидуальности в своем секулярном издании ведет к последовательному проведению принципа самодетерминации в понимании человеческой природы, включая и детство. Можно сказать, что при относительном господстве социоцентризма в Новое время, особенно в педагогике, несмотря на все биологизаторские альтернативы, просматривается возрастание влияния либерально-индивидуалистических идей, особенно в XX в. Процесс этот просматривается уже в самом начале эпохи секуляризации, в недрах реформируемого христианства. «В противоположность... идеалу послушания однажды признанному авторитету современная школа есть детище Реформации: авторитет, как бы ни был он высок и бесспорен, не есть для нее нечто последнее. Выше авторитета стоит разум человека, и самое подчинение авторитету должно быть оправдано разумом, свободно принимающим предписание авторитета» (40, с.157). Значит, надобно развивать человеческий разум, образовывать его, причем, у всякой наделенной таковым Божьей твари. Как пишет М. Лютер, «если власти могут принуждать своих подданных к ратному делу, чтобы они умели во время войны владеть копьем и ружьем, то сколь больше они должны заставлять их посылать своих детей в школу. Ибо самая опасная из всех войн — это война с дьяволом, который чрез отсутствие образования стремится втайне опустошить города и княжества от нужных людей» (78, с.116).

Если М.Лютер ищет поддержки в государственном принуждении, то к концу XVIII века во Франции либеральные идеи настолько сильны, что во имя невмешательства государства в дела личности Декларация прав 1789 г. не имеет пункта о всеобщем образовании. А в Конституции 1793 г. такой пункт появляется — и опять же во имя прав ребенка. Либеральные идеи движут Французской хартией 1830 г., но в наиболее чистом виде они осуществляются в Англии, где во имя освобождения личности от государственного вмешательства школы передаются под контроль Церкви, а то и получают полную автономию (public school). Автономия, конечно, была и остается относительной, государственный контроль сменяется преимущественно сословным.

Пафос индивидуальной свободы вел мысль Ж.-Ж.Руссо, он был дорог И.Канту, который более взвешенно связывал свободу с подчинением закону, но возложенному на себя самую личностью. С теми или иными нюансами с этим соглашались И.Г.Фихте, Ф.В.Й.Шеллинг, Г.В.Ф.Гегель, К.Г.Маркс. Потому всем им свойствен акцент на самовоспитании, на индивидуальной сознательности. Всем им близка древняя мудрость, «учитель умирает в ученике», преобразованная в недавнем времени так: «воспитание сменяется самовоспитанием». Классическая философско-педагогическая мысль связывала зрелость с возможностью человека самому определять свое поведение. Но все-таки зрелости предшествует пора, где человек преимущественно детерминирован извне — воспитателем, учителем. А потому это еще не есть законченный индивидуализм.

Не без влияния романтического духа Г.Винекен организовал в Виккерсдорфе (Бавария) в 1905 г. «свободную школьную общину», руководствуясь идеей самоценности юности. Традиционная школа стремится подготовить детей к жизни. В результате их готовность остается далекой от чаемой воспитателями. Но школа должна стать очагом жизни, причем жизни специфической — юношеской, не копирующей взрослую, не приносимой последней в жертву. Традиционная школа как раз и не может выйти из противоречия между юностью, приносимой в жертву взрослым, и зрелостью воспитателей, приносимой в жертву юности воспитанников. Пусть же взрослые живут своей жизнью, а юные — своей. Еще И.Фихте мечтал о школе как острове будущего в море настоящего. О воспитании самую жизнь мечтал Л.Толстой.

Специфику юности Г.Винекен связывал с «одержимостью бесконечным» (что очень напоминает определение протестантским теоло-

гом Ф.Шлейермахером религии как чувства зависимости от бесконечного). Дальнейшая логика подсказывала, что взрослые одержимы скорее конечным, а потому юность не только самоценна, она — ценнее взрослого состояния. На этой почве Г. Винекен сходитя с возникшим в 1896 г. движением «перелетных птиц», формулируя в 1919 г. уже все его основные лозунги. Но это обстоятельство символизировало внутреннюю противоречивость всего движения: пафос юношеского самоопределения привносил взрослый человек. И вскоре «свободная немецкая молодежь» расплылась между мятежным радикальным противопоставлением всему взрослому (к тому же при неимении четких критериев различения) и более или менее мягкому соединению с ним в разного рода религиозных и партийных группировках (см.: 40, с.166 — 169).

Пример Г.Винекена не остановил многочисленных в XX в. попыток введения школьного самоуправления учащихся. Всеми ими движет интуиция, так сформулированная Ж.-П.Сартром: у человека «нет другого законодателя, кроме него самого» (114, с.29). Поэтому Сартр и предпочитает школьному воспитанию и образованию семейное как более индивидуализированное. В том же направлении ориентирует теория дескулизации И.Иллича. Менее радикальный в отношении к школе П.Наторп в работе «Социал-идеализм» ратует за автономию всей системы образования, представленной на государственном уровне «советом духовной работы». Но здесь все же не оспаривается роль взрослых. А становление человека видится не столько самодетерминированным, сколько зависимым от духа всей корпорации. И у Г.Винекена на первом плане витальный фактор юности, а не уникальность каждого человека.

Еще Н.И.Кареев писал: «Основная цель образования — индивидуальная, а не социальная... в образовании не должно быть ничего, что не нужно было бы самому индивиду» (59, с.86). Ж.Пиаже в трактовке интериоризации ребенком социального исходил из приоритета индивидуального начала. Но особенно индивидуалистический пафос звучит в произведениях экзистенциалистов. Ж.-П.Сартр так продолжает свою мысль о человеке: «решать свою судьбу он будет в полном одиночестве» (114, с.29). «Истина — это то, что уникально для человека», — вторит ему другой автор (174, р.х). «Источники роста и гуманизации находятся внутри самой личности, а не изобретаются и не создаются обществом» (15, с.84). Поэтому «миссия учителя ограничивается усилиями помочь другому человеку обрести желание быть самим собой» (15, с.85). «В процессе...

воспитания прежде всего должна появиться сущность свободы, когда учащийся сам контролирует и знания, и нормы своего поведения» (148, р.15). Свобода же — когда «сознание и идеалы индивида будут не интериоризацией внешних требований, а станут действительно его собственными, будут выражать стремления, вырастающие из особенностей его собственного «я» (139, с.225). Поэтому «нельзя говорить о воспитании в собственном смысле этого слова, можно говорить лишь о тренировке» (176, р.172). Отсюда Г.Марсель делает вывод о предпочтительности домашнего воспитания и образования как наиболее несоциализированного.

Сходными кажутся нам и интенции гуманистической психологии. «Опыт является для меня самым высоким авторитетом. Пробный камень валидности — мой собственный опыт. Ни мысли других, ни мои собственные мысли не важны так, как мой опыт... Ни Библия, ни пророки, ни Фрейд, ни исследования, ни открытия Бога или человека не могут превзойти мой собственный опыт. Мой опыт тем более надежен, чем более он первичен, если можно так выразиться», — пишет К. Роджерс (110, с.65). «Мой опыт говорит мне о том, что в основе человека лежит стремление к положительным изменениям» (110, с.68), «жизнь в ее лучшем виде — это текущий и изменяющийся процесс, в котором ничто не является неизменным» (110, с.69).

Опыт человека и ученого позволяет К. Роджерсу сформулировать свое кредо, которое он осторожно именует гипотезой: «Если я могу создать отношения, характеризующиеся с моей стороны искренностью и прозрачностью моих истинных чувств, теплым приятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида, тонкой способностью видеть его мир и его самого, как он сам их видит, тогда индивид в этих отношениях будет испытывать и понимать свои качества, которые прежде были им подавлены, обнаружит, что становится более целостной личностью, способной полезно жить, станет человеком, более похожим на того, каким он хотел бы быть, будет более самоуправляемым и уверенным в себе, станет человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя, будет лучше понимать и принимать других людей, будет спокойно и успешно справляться с жизненными проблемами.

Я верю, что это утверждение будет справедливым, независимо от того, говорю ли я о моих отношениях с клиентами, с группой студентов или сотрудников, с моей семьей или детьми» (110, с.80). Последнее особенно нам важно. Индивидуалистическая ориентация мысли более акцентирует не на различиях детей и взрослых, а на различиях

между индивидами как таковыми. В отличие от А.Маслоу, который в своей классификации потребностей не только обращал внимание на большую фундаментальность физиологии и необходимости защиты и безопасности, нежели социальных потребностей, но и следовал правилу «более высокая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда предыдущие ступени реализованы», К.Роджерс всячески подчеркивает потребность человека в самоактуализации. Для А.Маслоу она есть социальная, вторичная, потому изменчивая метапотребность. Для К.Роджерса — свойство всего живого (см.: 110, с.10), а впечатляющая задача в работе с человеком — содействовать его самоактуализации. Поэтому К.Роджерсу интересна не только психотерапия, единственный из классиков гуманистической психологии он создает и собственную теорию обучения.

В духе всего неопрагматизма он провозглашает: «Знание существует прежде всего для того, чтобы его использовать» (110, с.341). И далее: «Мой опыт показал, что я не могу научить другого человека, как обучать... все, чему можно научить другого, относительно не важно и мало или совсем не влияет на поведение... значительно влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимся и связано с открытием, сделанным им самим... Знание, которое добыто лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть прямо передана другому... обучение приводит человека к недоверию к своему собственному опыту и разрушению значимого для него знания. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не являются важными, либо вообще вредны... мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что для меня имеет смысл, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение» (110, с.336—337).

Эти идеи были положены в основу «открытых классов», где каждый ученик самообучается и движется вперед соответственно своим возможностям, а учитель является консультантом. «Роджерс против того, чтобы обучать чему-либо. Он считает, что ученик должен обучаться сам, так как учение — это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Учащийся может научиться чему-либо, лишь самообучаясь, лишь в этом случае происходит значимое самообучение... Самообучение (или значимое для ученика обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как вовлекает всего обучаемого как человека — его чувства, отношения, мысли и действия.

При таком обучении ученик становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, для него главным является самокритика и самооценка, а оценка других — второстепенна. Если же внутренний опыт не изменяется, механические когнитивные знания бесполезны, они забываются, не играя никакой роли в жизни, сам ученик не развивается. Учитель должен предоставить ученикам все возможные средства для самообучения. Сам он также средство обучения, поскольку ученики могут консультироваться у него и спорить с ним» (110, с.33), — пишет Е.И.Исенина в предисловии к книге К.Роджерса.

Постсоветский либерализм сделал отечественную педагогическую общественность очень отзывчивой к индивидуалистической ориентации в воспитании и образовании. «Пока педагоги, теоретики и практики, спорили о том, что представляет собой педагогика — науку или искусство, советская педагогика постепенно превратилась в идеологию. Основной системообразующей категорией такой педагогики стала категория личности. А основным принципом — всестороннее развитие личности. При этом под личностью понимается устойчивая система социально значимых черт — тех, которые ожидает от нее общество. Задачей же воспитания является навязывание, привитие молодому поколению этих самых черт... Человеческое в человеке далеко не исчерпывается личностными качествами. Есть еще индивидуальность и индивидуальные качества. Современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость и уникальность» (43, с.3). В результате «учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, учащийся в ней несамостоятелен» (43, с.77).

Д.Н.Зембицкий отмечает: «Воспитание — это, в общем, безличная категория. Речь должна идти о самовоспитании. Ребенок делает сам себя, а мы — его помощники» (123, с.74). «В конечном счете индивидуальность развивает себя только сама, а образование создает для этого все необходимые условия и оспособливает человека теми средствами, которые необходимы для своего собственного развития, личного роста» (149, с.334). «Главной и основной задачей педагогики можно назвать оказание содействия человеку в определении и совершенствовании его отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, к своей деятельности в обществе... Основным способом деятельности педагога по выполнению поставленной задачи необходимо назвать особым образом

организованную жизнедеятельность ребенка в различных ее аспектах и обстоятельствах» (14, с.60).

«Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса составляет, по нашему мнению, суть личностно ориентированной педагогики» (163, с.15). «Ребенок — центр, начало и конец всего. Аспект его личности и характера много важнее содержания учебного предмета. Знания не внедряются извне, учение есть процесс активный, основывающийся на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Не программа, а ребенок должен определять качество и количество обучения» (65, с.21 — 22). Исходным должен быть «приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения» (163, с.25). «Способности и им подобные качества людей нужно не учитывать, а делать фундаментом всей деятельности, попутно развивая их» (14, с.248), «при конструировании и реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению опыта каждого ученика, его социализация (“окультуривание”)... взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального “наполнения” его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования» (163, с.25), «развитие ученика к личности (социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития... — основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями» (163, с.26). «Для этого организуется разнообразная среда, где каждый ученик самореализуется как может в соответствии с присущими ему индивидуальными познавательными возможностями. Учитель наблюдает (выявляет) те или иные личностные проявления, организуя с их учетом образовательный процесс» (163, с.38). Учитель выступает как педагогический клиницист (см.: 163, с.38).

Дух клиники несет в школу не только К.Роджерс. Этого требует биоцентризм, отталкиваясь от которого и преодолевая который мыслит классик гуманистической психологии. Но клинично-медицинский акцент свойствен и индивидуализму. «Главной характеристикой гуманистической направленности личностно ориентированной педагогики относительно ее содержания, методов преподавания, видов и

способов педагогического воздействия является ее психотерапевтическая основа, под которой следует понимать формирование и развитие принципиально новых психически комфортных, ситуативно адекватных, безопасных для самого человека и общества способов взаимоотношений между людьми в профессиональной деятельности и в личной жизни» (14, с.9). А особый предмет заботы — минимизация дидактогении.

«В психиатрии существует такое понятие, как дидактогения, означающее вред, нанесенный ребенку словом, взглядом, жестом или каким-либо действием учителя...

Очень часто в школьной практике дидактогения проявляется в действиях педагога на подсознательном уровне. То есть учитель не хотел обидеть, оскорбить, унижить ребенка, однако его действие именно таким образом было воспринято учеником. Непроизвольная дидактогения также может иметь неприятные последствия... дидактогения есть типичное и распространенное явление в нашей системе образования. Это необходимо признать и открытыми глазами посмотреть на ее последствия. А они следующие: дети неохотно идут в школу, смертельно боятся некоторых учителей, ненавидят их уроки (и зачастую тот же самый учебный предмет) и... плодотворно учатся спасать себя от подобных негативных воздействий.

Я говорю о... законе психической защиты и компенсации. Дидактогении столь много в учебно-воспитательном процессе, что она стала привычным явлением, которое уже (к счастью!) именно в силу своей обыденности не вызывает особо тяжелых последствий. Дети научились сознательно или подсознательно ограждать свою психику от агрессии, грубости, оскорблений, давления путем ухода в себя, отключения от общения или каким-либо способом приспособливаться к требованиям учителя, умело имитируя ожидаемое этим учителем их состояние: внимательность, активность, покорность, раскаяние и т.п.

Надо заметить, что дети хорошо умеют это делать. И в этом состоит главное “достижение” и основной результат “эффективности” учебно-воспитательного процесса. Вреда здесь больше, чем пользы» (14, с.58—59).

Конечно, «урок был и остается основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно ориентированного обучения существенно изменяется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний (хотя и такие уроки нужны), а выявлению опыта учеников по отно-

шению к излагаемому учителем содержанию» (163, с.41). «Возникает принципиальной важности вопрос о разработке программ, где учебный предмет... является основой, но не целью образовательного процесса. На его материале (при специальном его анализе) должна строиться программа развития интеллекта... По большому счету ни наука, ни школа... не готовы к реализации задачи индивидуализации обучения» (163, с.76). В этом пункте немало сомнений и на Западе: «Идеология и ценности педагогов будут все более склоняться к гуманистической парадигме, но их методы и оперативные установки еще долго будут ориентироваться на менеджерский, прагматически-технологический подход» (170, р.19). В.В.Сериков отмечает: «Личностно ориентированное обучение носит игровой характер (в плане не развлечения, а творчества, состязания, умения преодолеть себя)» (123, с.79). Правда, «преодоление себя» как-то диссонирует с «личностной ориентацией».

Создаются оригинальные методики, не только развивающие личностные качества учащихся, но опирающиеся на них, в том числе и при овладении такими социально устоявшимися формами, как письмо: «Письмо в нашей модели обучения с самого начала существует не как инструмент переписывания чужого содержания, а исключительно в форме авторской литературы, создаваемой учащимися класса» (71, с.45). Думается, что личностная ориентация в педагогике позволит открыть в ней новые горизонты. Но есть во всем этом один момент, мимо которого нельзя пройти.

Группа западных социологов занимается изучением макрокультурных процессов в их влиянии на детство. Прежде всего ими отмечается процесс индивидуализации жизни детей (в большей мере это касается детей из состоятельных семей — пока, и стабильно — из маргинальных семей), их автономия во все большем числе областей жизни: досуг, покупки, уровень расходов, выражение личных чувств... «В целом в детской «нормальной биографии», по всей видимости, становится все меньше и меньше обязательных компонентов» (30, №4, с.130). Ими замечено «усиление ориентации на ценность самореализации в противовес исполнению обязанностей перед другими» (30, №4, с.130). Современный «режим соревнования означает, что молодые люди изолируются в среде сверстников и уже в очень раннем возрасте должны брать на себя ответственность за свои действия» (30, №4, с.129). Наблюдается снижение того возрастного порога, до которого ребенок не осуждается за детские черты поведения и мышления. Возникает сомнение, что такого порога нет, то есть

что эта тенденция должна продолжаться до...? Детские стрессы — это уже глобальная проблема. Лучше сказать, это взрослые стрессы современных цивилизованных детей.

«Дети, сталкивающиеся с... рыночными ситуациями уже в очень раннем возрасте, рискуют потерпеть неудачи во взаимодействиях с окружающими, если не выработают в себе навыки самоконтроля, беспристрастности и воздержания на публичной арене от проявлений инфантильности и регрессивного поведения. Такая “социальная акселерация”, по обозначению Денсика, указывает на факт изменения управляющих поведением ребенка идеалов и норм по сравнению с таковыми во времена детства его родителей. Сегодняшние родители не могут использовать опыт своего воспитания в качестве модели для воспитания детей. Тенденция рассматривать детей и родителей как независимые инстанции со своими нуждами и законным статусом влияет, таким образом, на качество отношений между ними» (30, №4, с.131), «за последние несколько десятилетий отношения между родителями и детьми изменились от построенных по модели подчинения авторитету к отношениям, основанным на периодическом заключении договоров и возникающей параллельно перестройке баланса власти в родственных связях» (30, №4, с.131). Тенденцию уравнивания прав ребенка и взрослого можно проследить и в декларативных документах ООН, и в расширяющемся праве учащихся на выбор предметов и учителей, по слову: «будет время, когда здравого учения принимать не будут, но по своим прихотям будут избирать себе учителей» (2 Тим.4:3). А в итоге: «Необходимо уважать учащихся и относиться к ним не только как к равным, но и к как значительно превосходящим тебя по их, еще нереализованным, индивидуальным потенциям» (149, с.232). Это уже полный педагогический романтизм, с которым мы встречались на заре Нового времени, но который вполне жив, как оказалось, и в конце XX в. в одной из флагманских школ России.

Выше мы отмечали, что языческая архаика толкала дитя из детства в истинное, то есть взрослое, состояние. Но для архаики истина и зрелость укоренены в прошлом. Поэтому дитя выталкивается из настоящего в прошлое (в его образы и каноны). Здесь же мы встречаем выталкивание ребенка в будущее, которое тоже мыслится как истина и зрелость, только в отличие от, как правило, имеющего начало прошлого, убегающее в бесконечность. Симптоматична точка зрения «исчезновения детства» (см.: 180). Чего стоит весь пафос индивидуализма, если его реализация ведет к такой динамизации всей

жизни, что даже ребенка сразу же стремятся предоставить самому себе, запуская в ход если не исключительно, то преимущественно защитно-адаптивные психические механизмы, которые и поставляют миру агрессивных приспособленцев, эгоистов поневоле. А «попытка найти весь мир в себе глубоко растождествляет человека с миром, порождает смутное беспокойство экзистенции, которое чисто внешне продуцируется вечной неудовлетворенностью человека достигнутым... а на самом деле... недостатком любви... А любви нет и быть не может при подобном растождествлении с миром. Более того, отсутствие любви делает человека глубоко несчастным, постоянно рефлексирующим субъектом, эталоном для которого является поведение страуса, прячущего голову в песок в минуты опасности... Но один против всех долго не устоишь. Либо смерть, либо отказ от борьбы. Потому что рано или поздно найдется тот, кто сильнее, свободнее... Тут ясно все» (105, с.7).

Индивидуализм предполагает самость изначальной, а значит, требующей своей реализации, т.е. броска в жестко конкурентную среду. Оранжевое дитя в такой среде обречено. Значит, из всех качеств человеку вообще и ребенку в частности прежде всего нужны борцовские — чтобы жить, или любые другие, например, эстетическая тонкость, нравственная чуткость — чтобы не выжить... Философия индивидуализма к тому и пришла в XX в. — либо к трагически возвышенному пессимизму атеистического экзистенциализма, либо к фаталистическим биологизму или социоцентризму. У последнего есть и очередная педагогическая экспликация, набирающая популярность в последние десятилетия на Западе. Речь идет о так называемом социал-реконструктивистском направлении (Х.Рагг, Т.Брамелд, Ч.Лукас, Дж.Чайлдс, Л.Хаймовитц), ратующем за образование, вырастающее непосредственно из проблем, условий и характерных особенностей нашего меняющегося общества. Критерием правильности любой педагогики провозглашается степень ее соответствия потребностям эпохи, а главным действующим лицом — не ученик (при всем к нему уважении), а адекватный велениям эпохи учитель (см.: 100).

* * *

С методологической точки зрения все это стало походить на бег по кругу: социоцентризм — биологизм — индивидуализм — опять социоцентризм... А раз так, то логично предположить, что каждая из методологических позиций не случайна, важна и, более того, предполагает другие. Так появляется *интегральный (комплексный, систем-*

ный) подход к осмыслению феномена детства. Нетривиальность детской природы — тривиальное для педагога положение. Лишь сугубо теоретический азарт ведет к исповеданию того или иного «-изма». Но и теоретическая беспомощность — плохая услуга педагогике. Так, К.Д.Ушинский, призывая педагогов не отрываться в своих теориях от практики, все же настаивал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (126, с.28). Педагогическая антропология для К.Д.Ушинского и есть такое всестороннее и вместе с тем цельное знание о человеке как воспитуемом существе. Этот принцип всесторонности и цельности будет иметь в XX в. особый методологический вес. Его можно обнаружить в виде принципа дополнительности Н.Бора, «философия множества путей» Н.Гудмена, принципа пролиферации П.Фейерабенда...

Г.Ноль в своем «Педагогическом человековедении» проводит тот принцип, что человека можно понять, лишь идя к нему различными путями. Все важно в человеке, и все это должен учесть воспитатель, учитель. Важно призвание человека (духовный момент), важны природные способности (биологический момент), важны факторы культурной среды (социальный момент), важна самостоятельность Я (индивидуальный момент). С каждым моментом педагог должен работать с учетом его своеобразных законов, но и с учетом их взаимоотношения в данном конкретном ребенке. Опыт детства и юности — основополагающий для человека. Его воспоминание интегрирует различные сферы человеческой сущности, а значит, на человека окажут огромное воздействие школьные «размышления по поводу категорий, господствующих в сфере жизни» (см.: 68, с.80 — 87).

Своеобразную диалектику предназначения, способностей, культурных влияний и самостановления разворачивает в своей книге «Педагогическая антропология» Г.Рот (см.: 68, с.130 — 131). Обнаружим мы эту диалектику и в работах отечественных авторов последних лет, теоретических и практических. Так, модель школы «Полифорум», разработанная Л.М.Андрюхиной и воплощенная на многих площадках г.Екатеринбурга и области, уже в своем названии акцентирует внимание на плюрализме, многофакторности. И действительно, школа «Полифорум» дает ребенку возможность определиться и в отношении самого себя, и в отношении мира других людей, и в отношении различных культурных миров, и в отношении природы, социума, различных их аспектов (см.: 6, с.155 — 184). Это гораздо более широкий, можно сказать, всеохватывающий методологический вариант, не-

жели разработанная В.С. Библером и воплощенная Ю. Кургановым школа «Диалога культур». В последней дело касается прежде всего социокультурного измерения, его исторически многообразной развертки и «свертки» во внутренний мир ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями. Л.М. Андрухина восполняет этот плюралистический социоцентризм ни к чему не редуцируемой мозаикой экзистенциальных измерений, которая проецирует и соответствующее — мозаическое, антифундаменталистское — понимание сущности ребенка.

Такое понимание идет и дальше развиваемого С.И. Гессеном в «Основах педагогики» различения аномной, гетерономной и автономной стадий образования человека. «Если эту первую стадию называем стадией аномии, или беззакония, то не потому, чтобы в ней не было никаких законов, законы природы существуют извечно, и беззаконного, в смысле совершенно случайного, существования быть не может. Говоря об аномии, мы имеем в виду беззаконие в отношении закономерности должного, отсутствия сознания норм, которые хотя и могут нарушаться, но которым должно следовать. Аномия означает, таким образом, не случайное, а произвольное существование» (40, с.89). Не случайно автор пишет: «Если бы мы могли предвидеть все впечатления, которые будут влиять на ребенка и тем самым определять все поступки, то тогда мы, несомненно, могли бы также и предвидеть его поступки. Произвольно действующий, он определяется в своих поступках внешней средой. Он по преимуществу пассивен, следует тому впечатлению, которое в данный момент наиболее его поразило» (40, с.68).

Конечно, школа «Полифорум» вводит ребенка в гетерономное пространство, конечно, и она имеет целью автономного выпускника, но понятие аномии простирается гораздо дальше сферы должного, а ребенок мыслится скорее как существо спонтанное, без всякого лапласовского детерминизма, обнаруживающегося в характеристике аномной стадии С.И. Гессена. Э. Фромм, наоборот, просчитываемым видит взрослого, а вот «маленькие дети... способны чувствовать и думать на самом деле по-своему; эта непосредственность выражается в том, что они говорят, в том, как себя ведут. Я уверен, что та привлекательность, которую имеют дети для большинства взрослых (кроме разного рода сентиментальных причин), объясняется именно спонтанностью детей. Непосредственность глубоко трогает каждого человека, если он еще не настолько мертв, что уже не способен ощутить ее. В сущности, нет ничего привлекательнее и убедительнее спонтан-

ности, кто бы ее ни проявлял: ребенок, художник или любой другой человек» (139, с.216). Спонтанность означает наличие зерна автономии, т.е. свободы. Да и откуда бы взялась номия, будь то хоть автономия, хоть даже и гетерономия, если начало вне всякой номии — аномно? Не аномия, т.е. хаос, страшное ничто, которого боялись уже на заре человечества, а спонтанность, самодвижение — вот еще одно слово, маркирующее Новое время и восполняющее мировоззренческую связку «гуманизм — атеизм — имманентизм — эволюционизм» онтологическим рядом «спонтанность — эволюция — человек — свобода».

Попытки подчинить себе эволюцию (и природы, и общества) привели к отрезвлению, к выводам о превосходстве спонтанных образований над централизованным управлением, в соответствии ли с теорией рассеянной информации Ф.А. фон Хайека (см.: 140, с.155) или синергетикой Г.Хакена и И.Пригожина. Все это прямо касается и попыток подчинить эволюцию ребенка. Тайна увлечения личностно ориентированной, индивидуалистической педагогикой в том, что «мы фактически способны осуществлять упорядочивание неизвестного, только вызывая его самоупорядочивание» (140, с.145 — 146). Пользоваться же при этом мы можем лишь наработанными культурой средствами, к тому же социально санкционированными или хотя бы контролируруемыми и в рамках предоставленных природой возможностей. Вот и весь набор комплексного подхода. Даже такой певец спонтанности, как Хайек, настаивает: «В процессе отбора, формировавшем обычаи и мораль, могло учитываться количество фактических обстоятельств — большее, чем то, которое могли воспринять индивиды; как следствие, традиция в определенных отношениях выше или «мудрее» человеческого разума» (140, с.133). Следовательно, к традициям нужно приобщать всех — и даже вопреки противоположной личностной ориентации некоторых питомцев. Задача же педагога — найти средства приобщения, резонирующие со всей мозаикой экзистенциальных измерений ребенка. «Новая педагогика открывает целую палитру способов обучения, где основная роль отводится не столько прямым, контролируемым педагогическим воздействиям, сколько воздействиям косвенным, фоновым, произвольным» (6, с.31), особую нагрузку приобретает педагогический «стиль — ... способность “войти в резонанс” с личностным миром другого, отыскать верный тон в каждой новой ситуации» (6, с.74). В публикациях прямо говорится о зарождении синергетически осмысливаемой педагогики (см.: 5; 23).

Синергетика децентрирует мировоззрение, в том числе освобождает его от антропоцентризма, а потому знаменует и существенную трансформацию секулярного гуманизма, прежде всего его высшего — атеистического — варианта. При всех заклинаниях сегодняшних руководителей образования в верности гуманизму монографическая литература все больше наполняется заявлениями следующего рода:

- «- понятие гуманизма — многозначно и противоречиво;

- всякий гуманизм — есть насилие;

- гуманистические отношения — прямая дорога (“мост”) к угасанию совокупного сознания “человечества”, его деградации и последующей гибели, причем, что вполне вероятно, гибели и всего остального живого в мире» (105, с.6), «механизмы «против», проявления человеческой гордыни — оказываются сутью гуманистических отношений» (105, с.9). Последовательный «пангуманизм неизбежно приведет к тому, что рядом с человеком никого не останется... И тогда “опрокинутое” в самое себя “человечество”, лишенное притока новых энергий и информации (который раньше имел место в рамках обмена, иногда даже равноправного) от “нечеловеческого” живого, обречено на угасание, даже сохранив при этом все свои “видовые” отличия и преимущества... человеческое сознание, ставшее кумиром для самого себя, не оставит вариантов развития, не позволит обменяться энергией ни с китами, ни со слонами, ни с “маленькими растениями”, ни с неорганическими существами, потому что не захочет “отдать”... Доказательством сказанного выше может служить не дающая покоя человечеству в течение всего двадцатого века идея о переселении на другие планеты и даже в иные звездные системы» (105, с.11) «Апофеозом гуманного отношения к поросенку становится окорок, а к дереву — дрова. А “гуманно” относиться к кошке — это заставить ее жить “по-человечески”, не понимая, почему она бежит от всех наших “Вискас” в подвал к драному коту. Да и “человекоориентированный” кот — “чистый”, толстый кастрат... “некусачая” собака, кстати, — это “человеческий”, а не собачий идеал... Что же истинно гуманистично? — То, что естественно для человека? — Но человек ведь ленив, горд, не в меру кровожаден, эгоистичен и т.п. Его заставляют думать о других, воспринимать какие-то “общечеловеческие” истины, любить животных. А он мясо любит тех же самых животных. И любит носить кожаную обувь. Так что же гуманистично, сиречь — человечно? Ведь все попытки сделать человека “лучше” — насилие над ним, его природой... Насилие, диктуемое социумом... Значит, или социум по определению не может

быть гуманным, или — гуманизм не может быть социальным, что абсурдно в принципе... Таким образом, гуманизм (“неестественный”) антигуманен и гуманизм “естественный” — антигуманен тоже. Если первый негуманен по отношению к конкретной индивидуальности, то второй — по отношению к “другим людям”, обществу, человечеству, насилуемым индивидуальностью, которая в период своего бытия-ствования “что хочет, то и делает”... А привитие “общечеловеческих ценностей” (“гуманистическая доминанта” современности) при одновременной “лично-гуманной ориентации” — “разрывает” человека, мешает его самоопределению, вносит беспокойство в душу и непонимание. Подобный подход происходит от бессилия “зовущих”, которые ведут нас к всеобщей пересекаемости интересов, т.е. к трагической путанице, глобализации насилия, к войне всех против всех» (105, с.15–17).

Гуманизм Нового времени, исторически сменяющий в процессе секуляризации христианский, т.е. ограниченный, производный, теоцентризму подчиненный гуманизм, усиливая свою атеистическую составляющую пришел к выводу: Бога нет, и человек — не Бог, — вопреки изначальной интенции человеческого самообожествления со времен Возрождения. Теперь «сознание... вынуждено признать небожественность человека, признать то, что “тварность” — это то единственное основание, из которого произрастают самые высокие душевные порывы этого человека и его демиургические порывы» (70, с.56). А.М.Лобок называет это сознание постхристианским, но точнее его следует назвать постпостхристианским, поскольку постхристианством и стал атеистический гуманизм, в пределе — антропотейзм. Христианство хоть и зовет человека к богоуподоблению, ставит его непреложным условием помощь Божию, так что Бог все равно остается выше человека, даже богоуподобленного. *Богоуподобление человека без Бога над ним — это и есть суть секулярного гуманизма Нового времени.*

Постгуманизм пытается обойтись без Бога еще последовательнее гуманизма: «и человек — не Бог». Не новая, прямо скажем, истина. А раз человек — не Бог, то негоже ему возвышаться на пирамиде мироздания, которое вовсе и не пирамида, и даже не здание, и даже не мозаика, хоть это слово пришлось по вкусу глашатаям постмодернизма и секулярной синергетики. В мозаике присутствует заложенный смысл, образ или ритм. Мозаика не есть «все, что угодно». Порядок же из хаоса, по наименованию программной книги И.Пригожина и И.Стенгерс, есть «все, что угод-

но», только растянутое в пространстве и во времени в бесконечность, а потому в каждом конечном случае представляющее как нечто, как определенность, фатально предопределенная к неопределенности. А человек в ней остается «равным среди равных», что и вызывает к жизни «комплексный подход».

«Все в дело сгодится!» — делает для себя вывод практически ориентированное сознание. И поскольку в ребенке «намешано» все, что угодно, постольку подойдет любая педагогика — делает неожиданный вывод после беспощадной критики гуманизма О.Г.Прикот: «В педагогике же отождествления... допускается существование атрибутов всех педагогик, соответствующих им миропониманий, любого типа отношений» (105, с.74 — 75). А далее: «Насилие практически невозможно, поскольку максимально расширена свобода выбора и, соответственно, сведены к минимуму возможности навязывания» (105, с.75). — А если я свободно выбираю навязывание другим?! Менее идиллическое предложение делает В.В.Мацкевич: «Педагогика в разных социокультурных ситуациях разная, так что в нашем сегодняшнем гетерогенном обществе мы должны готовить педагогов по разным педагогикам одновременно, и основным содержанием должна стать методологически обеспеченная история педагогики» (83, с.130). При этом «технологии как таковые могут существовать только по отдельности, не смешиваясь друг с другом, хотя иногда одни и те же школы, одни и те же люди реализуют одновременно несколько технологий, но при условии, что реализуются они именно как разные» (83, с.122), поскольку беспорядка беспорядком не одолеешь. Кстати, и О.Г.Прикот призывает выбрать не какую угодно педагогику, а педагогику отождествления (педагогику любви), но обязательно добровольно, поскольку ее-то уж точно навязать невозможно (см.: 105, с.34). Итак, педагога устраивающей все любви устраивает не все, а только педагогика любви — не может человека устроить «все, что попало», но лишь «все, что угодно» — угодно ему, пусть разбожествленному, но человеку. Пусть он видится теперь существом полидетерминированным, пусть даже не на вершине мироздания, не составляющем никакой абсолютной иерархии, внутри себя человек все же имеет иерархию ступеней становления.

Детство — ступень, ведущая к становлению человеком, личностью, способной к ответственности за себя и за окружающий его мир. Правда, ни то, ни тем более другое не оказалось возможным в полной мере. Но человек есть личность постольку, поскольку он несет в себе это призвание к ответственности «за...» и «перед...» — перед собой

по преимуществу и перед равными в случае синергетического плюрализма. А к ответственности человека надо готовить, т.е. *формировать из него личность* (социоцентристская версия), *ждать, когда она созреет* (биологизаторская версия), *ждать, когда она сама себя сформирует* (либералистская версия). До того человек остается ребенком, не готовым к ответственности. Поэтому даже при самых романтических оценках детства секулярный гуманизм смотрит на него как на *подчиненный взрослому этап жизни*, как на *несовершеннолетие*, требующее своего преодоления, «снятия», чтоб человек мог быть не только сыном своих отца и матери, но и сыном своего народа, человечества, — правда, в исключительно фигуральном смысле сыновства. Главное же — не остаться «маменькиным сыном» в нефигуральном, единственно буквальном смысле сыновства, которое должно остаться в преодоленном детстве: «они не счастье, не красота... В их представлении не должно быть развращающей мысли, что они цель... это и не так в действительности» (111, с.124), они — *возможность*.

Очерк четвертый
**СИНЕРГИЙНЫЙ СМЫСЛ ДЕТСТВА.
ДИТЯ КАК НАСУЩНЫЙ ДРУГОЙ**

Гуманистический акцент в христианстве, приведший к оформлению секулярной культуры, никогда не был однозначно и всецело приемлем в Европе, не говоря уж об остальном мире. Повсюду мы найдем либо острова восходящего к архаике язычества, либо целые материки ислама, христианства, иудаизма. Еще более пестрой делают картину мировоззренческого разнообразия более или менее исторически устойчивые религиозные течения, пытающиеся то синтезировать, то противопоставить себя всем остальным. И если уж суждено какой-то новой культуре наполнить мир, то вряд ли и она упразднит своих предшественниц. Секулярный гуманизм владеет и будет владеть умами многих. Но, как любое мирозерцание, со временем он не только проясняет свои ценностные основания, он еще испытывает влияния окружающих его иных культур. Он тоже трансформируется. Будет эта трансформация в сторону чего-то совершенно нового или в ней заявят о себе оттесненные некогда мирозерцания — судить о том будет непросто даже ретроспективно. Однако уже сегодня можно говорить не только о *предо*ущении серьезной трансформации основоположений современной европейской культуры, но об ощущении ее настоящего совершенства. Интеллектуально она вызревала между двумя мировыми войнами, которыми условно маркируются начало ее начала и конец ее начала, во второй же половине XX в. — уже шествие того, что, пусть не бесспорно, мы будем именовать *синергийной культурой*.

Оправдывая имя, поясним, что дело не только в заслуженном и весьма красноречивом росте популярности синергетики Г.Хакена, И.Пригожина, Ф.А. фон Хайека и др. Среди самомаркировок умонастроения конца XX в. все прочие менее подходящи. Так, «неклассичность» и «постклассичность», равно как и «постмодерн», не только негативны, но акцентируют внимание на непосредственно им предшествующем или сменяемом ими умонастроении, оставляя по смыслу эже происходящих процессов. «Диалогичность» не берет в расчет триангулярность, но и в «полилогичности» этимология «логоса» настраивает на «связность», «упорядоченность», даже на «размерность». «Размерность» же ведет либо в языческий, либо в атеистический рационализм. Последний в современной культуре часто и справедливо именуют «логоцентризмом». Λεγο — «сбор», «собор» — тоже уже

праобразов современного мирозерцания. Он был востребован прошлым столетием католицизмом в принципе «солидаризма» и славянофильством в принципе «соборности». Утопизм славянофилов был связан с пантеистическим переводом Небесной (мистической) Церкви в имманентный онтологический горизонт, со слиянием ее с Церковью земною, пребывающей в мире сем, что смешивало две природы Церкви и отрывало земную от Небесной, поскольку подчиняло Небесную земной, что делало эту земную Церковь в построениях славянофилов монополистом Истины, Пути и Жизни, земная Церковь подменяла Христа, Бога, а это уже противобожество. Преодоление ведущего к таким искажениям христианской ортодоксии пантеизма связано с обращением к византийскому исихазму, среди ключевых понятий которого и была «синергия», «со-действие» Бога и человека, Бога и твари — не сущностное и природное, а энергетическое. «Синергия» стала одним из ведущих терминов православия конца XX в., и не только православия, не только христианства (см. подробно: 143). С.С.Хоружий (не только богослов и историк философии, но и доктор физико-математических наук) справедливо пишет, что восходящий к паламитам синергетизм вмещает и остается при этом шире по онтологическому смыслу, чем диалогизм, полилогизм, интерсубъективизм и даже чем активно математизируемая синергетика позитивных наук наших дней. «Синергия» покрывает и «собор», и «рассеяние», которое тем отличается от «распада», что происходит в пространстве, во времени, в хронотопе, но обратимо, ибо сохраняет себя в синергии с трансцендентным себе, хотя бы с онтологически последним себе трансцендентным, или хранимо Им в синергии с собой. В.Франкл, полемизируя с психоанализом, сила которого не столько в его теории, сколько в практике, дающей пациенту пусть суррогатное, но общение, настаивает, что важнее этого общения достоинство пациента, всякого человека — в общении или в выпавшем на его долю одиночестве. А достоинство хранимо *смыслом, который* зовет человека, побуждает к самотрансценденции, *который есть синергия с трансцендентным*. Потому мы и остановились на термине «синергия», обозначая суть современных культурных трансформаций. К этой сути разные мыслители идут разными путями, по-разному формулируя свое движение. И мы не будем избегать их терминологии, тем более что в педологию и педагогику она входит пока крайне робко и часто номинально. Но «процесс пошел».

За тем, что педагогическое воздействие чаще намного эффективнее, когда оно не прямое, резонансное, направленное не на ребенка, а

вовлекающее его в некую взаимную интенцию, синергию, но при этом остающееся воздействием, имеющим педагогическую задачу, стоит очень много. Синергичная нелинейность всех, в том числе и педагогических, человеческих взаимоотношений свидетельствует как о том, что ребенок есть некая вполне самодовлеющая данность, так и о том, что она открыта. Оба этих момента в достаточной мере прописаны К.Роджерсом, особенно — О.Ф.Больновым, да и многими другими. В свою очередь, эти авторы шли от введенного М.Бубером, Ф.Эбнером, Я.Л.Морено экзистенциального понятия общения-встречи. Однако, как пишет В.Франкл, «в отличие от традиционного понятия общения-встречи, развитого Бубером и Эбнером, расхожее понятие, предлагаемое большей частью литературы... по-прежнему привязано к устаревшей психологии, которая реально представляет собой монадологию: рассмотрение человека как монады без окон, которые допускали бы самотрансцендирующие отношения. Поэтому понятие общения-встречи вульгаризируется. Оно скорее механистично, чем гуманистично, и, таким образом, оказывается, что движение групп общения все еще привязано к тому, что Питер Р.Хофштеттер... удачно назвал «гидравликой либидо» (130, с.323), «все еще имеет место то, что я назвал бы “психологией без логоса”, — психология, которая интерпретирует человеческое поведение не как вызываемое основаниями, лежащими в мире, а как возникающее по причинам, действующим в его собственной психе (или в его some)... Психология, рассматривающая человека как замкнутую систему, в которой разыгрываются динамические взаимодействия, а не как существо, стремящееся к смыслу, венчающему его существование, по необходимости должна лишать человека способности превратить трагедию в триумф» (130, с.325). «Диалог без логоса, диалог, в котором отсутствует направленность на интенциональный референт, — это в действительности взаимный монолог, всего лишь взаимное самовыражение. Здесь отсутствует качество человеческой реальности, которое я называю “самотрансценденцией”, обозначая тот факт, что быть человеком, по сути, означает находиться в отношении к чему-то и быть направленным на что-то иное, нежели он сам. “Интенциональность” когнитивных актов, которая всегда подчеркивалась феноменологической школой, составляет лишь один аспект более широкого человеческого феномена, самотрансценденции человеческого существования. Диалог, ограниченный только самовыражением, не входит в самотрансцендирующее качество человеческой реальности. Истинное общение-встреча — это модус со-существования, открытый логосу, дающий партне-

рам возможность трансцендировать себя к логосу, даже способствующий такой взаимной самотрансценденции» (130, с.322 — 323).

Другой, таким образом, — не только и не столько повод для самовыражения. Самовыражение само по себе не требует и не предполагает понимания. Последнее же требует наличия языка. Язык, по теории К.Бюлера, имеет три функции: самовыражения говорящего, адресности и репрезентативности. «То, что справедливо для языка, относится также к сосуществованию и общению-встрече, поскольку здесь также третий аспект межчеловеческой и межличностной коммуникации должен быть рассмотрен и принят во внимание. Именно для этого аспекта феноменология Brentano и Husserl создала термин “интенциональный референт”. И все потенциальные интенциональные референты вместе, все объекты, к которым отсылает язык, объекты, которые “имеются в виду” двумя коммуницирующими друг с другом субъектами, образуют структурированное целое, мир “смысла”; эту необъятность смыслов уместно назвать “логосом”» (130, с.322). Общаться можно, только будучи кем-то, с кем-то и по поводу чего-то. Если нет этого повода, если сообщение «ни о чем», нечего будет и понимать, не будет понимания, хоть «засамовыражайся». «Истинное общение-встреча основывается на самотрансценденции, а не просто на самовыражении. В частности, истинное общение-встреча трансцендирует себя к логосу. Псевдовстреча, с другой стороны, основывается на “диалоге без логоса”, это только платформа для взаимного самовыражения» (130, с.328); «не следует также недооценивать, что самотрансценденция означает стремление не только к смыслу, который ждет осуществления, но и к другому человеку, которого можно полюбить. Без сомнения, любовь идет далее общения-встречи, поскольку общение-встреча осуществляется на человеческом, а любовь на личностном уровне. Общение-встреча в самом широком смысле слова дает нам осознать партнера как человека, любовь же к нему показывает нам большее — его сущностную уникальность. Эта уникальность — основополагающая характеристика личностного бытия. Самотрансценденция же равно присутствует, превосходит ли человек себя в осуществлении смысла или в общении-встрече, в любви: в первом случае участвует внеличный логос, во втором — внеличный, так сказать, воплощенный логос» (130, с. 323).

«Бубер и Эбнер не только обнаружили центральное место, занимаемое общением-встречей в жизни человеческого духа, но также и определили эту жизнь как по сути своей диалог между «Я» и «Ты». Однако, я убежден, что никакой истинный диалог не возмо-

жен, если не затрагивается измерение логоса» (130, с.322). Но не только справедливости ради заметим: М.Бубер понимал, что дело не только в общении Я и Ты. Позволим себе длинную цитату из М.Бубера: для трудноуловимого потребна широкая и часто плетевая сеть. «Ни одиночка, как таковой, ни совокупность, как таковая, не являются фундаментальными фактами человеческой экзистенции. То и другое, рассматриваемое сами по себе, — всего лишь мощные абстракции. Одиночка есть факт экзистенции постольку, поскольку он вступает в жизненное отношение с другим одиночкой; совокупность есть факт экзистенции лишь постольку, поскольку она складывается из жизненных отношений человеческих единиц. Фундаментальным фактом человеческой экзистенции является “человек с человеком”. Если что и составляет характерную особенность человеческого мира, то это прежде всего нечто, возникающее здесь между существом и существом, подобного чему нельзя найти нигде в природе... Эту сферу, возникающую с тех пор, как человек стал человеком, я называю сферой Между (des Zwischen). Реализуя себя в весьма различной степени, эта искомая величина тем не менее является первичной категорией человеческой действительности. Вот откуда должно выйти истинное Третье.

Особенное видение мира, на котором основано понятие “Между”, обретается там, где отношения между человеческими личностями локализованы не во внутренней жизни индивидов (как это обычно бывает) и не в объемлющем и определяющем их мире всеобщего, но, по сути дела, между ними. “Между” — не вспомогательная конструкция, но истинное место и носитель межчеловеческого события. Ему не уделяли специального внимания, потому что в отличие от индивидуальной души и окружающего мира оно не являет собой гладкую непрерывность, но всякий раз складывается заново, в зависимости от масштаба человеческой встречи. Естественно, что на его долю выпало присоединение к непрерывающимся элементам — душе и миру.

Настоящий диалог (т.е. не обусловленный заранее во всех своих частях, но вполне спонтанный, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ), настоящий урок (а не автоматически повторяемый и не тот, результаты которого наперед известны преподавателю, но сулящий обоюдные сюрпризы), настоящее, а не обратившееся в привычку объятие, настоящий, а не игрушечный поединок — вот примеры истинного “между”, суть которого реализуется не в том или другом участнике и не в том

реальном мире, в котором те пребывают наряду с вещами, но в самом буквальном смысле — междуними обоими, как в некоем доступном им измерении... там, где заканчивается душа, но еще не начался мир, получается остаток, а в нем-то и заключена самая суть... поостережемся видеть в этом скоротечном, хотя и предельно насыщенном эпизоде игру эмоций; то, что произошло, не может быть выражено в психологических понятиях, здесь — нечто онтическое. Во всем своем диапазоне — от мельчайших, исчезающих при самом своем возникновении эпизодов до пафоса подлинной в своей неизбывности трагедии, где два полярных по своему устройению человека вовлечены в одну и ту же жизненную коллизию и безмолвно и однозначно открывают друг другу непримиримое противоречие бытия, — диалогическая ситуация получает адекватное истолкование лишь в понятиях онтологии. Но это объяснение должно исходить не из онтического характера личной экзистенции (или двух личных экзистенций), а из трансцендентного им сущего между ними... — не индивидуальное и не социальное, а нечто Третье. По ту сторону субъективного, по эту сторону объективного, на узкой кромке, где встречаются Я и Ты, лежит область Между.

Эта реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма или коллективизма. Здесь намечается то истинное Третье, познание которого поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность» (25, с.230 — 232). Славянофилы называли это Третье соборностью.

Когда учитель подходит к ученику (ученикам), а Между ними ничего не происходит, не возникает, не присутствует это Третье, урок был напрасным. Когда ребенок приходит в мир, а между ним и встретившими его взрослыми нет Третьего, как, например, в случаях, когда роженица не желает становиться матерью, человеческое детство не начинается. Без этого Третьего человек остается вещью. Учителя в какой-то мере можно заменить компьютером. Но мать должна быть человеком, а не родившей вещью-только-организмом. «В той мере, в какой субъект превращается просто в вещь (“овеществление”) и, таким образом, сам обращается в объект (“объективация”), — в той самой мере его собственные подлинные объекты должны исчезнуть, так что его качество субъекта совершенно теряется» (130, с.331). И если для матери-отказницы потеря субъектности, человечности — процесс отката от человека, то для ребенка, не об-

ретшего даже суррогатной матери, это сразу же результат — необретение, отсутствие субъектности. Такому ребенку не дали стать человеком. И чем дольше дитя вне этого Третьего, тем меньше вероятность, что оно к нему заглянет. И все же вероятность всегда есть, потому что это дитя человеческое, пусть не по-человечески зачатое и не по-человечески встреченное. Скрипка без скрипача молчит, но если в ней остается хоть одна струна, нельзя исключать, что не найдется и Паганини. Скрипка и без скрипача имеет отношение к музыке. Дитя человеческое по природе имеет отношение к человеческому, к буберовскому Между, к тому Третьему, которое и есть логос, смысл, любовь, напрасно разведенные В.Франклом. Как замечает Г.-Г.Гадамер, «чудо заключается не в том, что души таинственно сообщаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» (38, с.73). Относясь к кому-то как к человеку, а не как к вещи, мы вместе с тем относимся к нему и как к уникальной личности, по крайней мере достойной любви. Сама же любовь есть общение-встреча, но уже не в своих дискретных всполохах, а как непрерывность. Протоиерей А.Мень в своих лекциях говорил, что два любящих друг друга человека испытывают пребывание в Царстве Божьем. Иначе говоря, в любви Между, Третье обнаруживает свою онтологическую мощь, превосходящую и силу вещей, и силу субъективной воли. Сегодня «жизнь людей все более проходит вне природы и они все меньше и меньше имеют дело с машинами и вещами; совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться по преимуществу их отношениями. В постиндустриальном обществе люди нуждаются только в познании друг друга и должны «либо любить друг друга, либо умереть», — пишет широко признанный и уважаемый футуролог Д.Белл (164, р.149 — 150). И насколько благотворна любовь к ребенку, которая ведь возможна не только при его рождении и не только при его вынашивании, но даже и задолго до зачатия: человеки ждут человека. «Где двое или трое собраны во имя Мое, там Я посреди них» (Мф. 18:20).

Человеческое становление происходит как ответ, как отклик этому Третьему. «Браки совершаются на Небесах», и не только браки. Человеческое случается между людьми, только если будет это Между, если будет на то воля Его. Любовь к ребенку открывает последнему путь в человеки. А ребенок как челн, готовый к этому пути (готовность эта не всегда «чистая» в случаях патологий, которые преступно считать приговорами). Ребенок готов к ответу, он ищет и ждет этот зов, зов смысла и любви. Войдя в мир сей, в объектную повсед-

невность буберовских «оно», в хайдеггеровское Dasein, *дутья больше, чем оно есть*. И это большее в нем, как магнитная стрелка, несмотря на все потрясения и вследствие их отклонения, будет всю жизнь устремляться в ту сторону, которую и обозначают словом «смысл». «В антропологической педагогике «встреча» используется для обозначения весьма значимого для ученика открытия, которое происходит в общении с воспитателем, Учителем с большой буквы или с величайшим творением человеческого духа. Больнов подчеркивает обыденный характер встречи как случайного и непредсказуемого события, столкновение с другой реальностью. Качественная характеристика встречи для воспитания заключена в неожиданном, резком повороте жизненного пути личности, в моментальном перевороте индивидуального восприятия мира» (68, с.100). С такой встречи начинается и человеческая жизнь новорожденного. Для М.Хайдеггера, Ж.-П.Сартра, Г.Марселя особенно ценными представляются пограничные ситуации, выбивающие человека из стереотипизированного, привычного хода жизни, побуждающие его к самостоятельному решению, выбору, обнажающие фундаментальную ответственность человека за самого себя. Столкновение с ними плодотворно и с педагогической точки зрения. Против необходимости такого экзистенциального перенапряжения выступает О.Ф.Больнов. Не надрыв, а «бытие-в-спокойствии есть добродетель самого высокого порядка» (166, S.48). Доверие и терпимость к реальности, исповедание «простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах составляют необходимое основание человеческой жизни» (165, S.9), надежда, которая «не нуждается в каком-либо эмпирическом подтверждении» (166, S.101), — вот чем крепок человек. При этом О.Ф.Больнов опирается на трактовку Г.Плеснером человека как существа эксцентрического, а потому неизмеримого, нередуцируемого к чему бы то ни было, в том числе к собственному Я. Здесь О.Ф.Больнов расходится с индивидуалистически мыслящим Э.Блохом, для которого надежда связана именно с Я. Не менее важной считает О.Ф.Больнов способность к благодарности, предполагающую открытость человека. На основе своей антропологии О.Ф.Больнов разворачивает «антропологическую педагогику», нацеленную на помощь ребенку в его человеческом становлении в условиях порой крайне «неустойчивых форм бытия», требующих от воспитателя умения эмпатического вхождения в мир ребенка, пробуждающегося к ответственности и за себя, и за прошлое (не только собственное), и за будущее (см.: 68, с.93 — 105). Но начинается все с

общения-встречи, которая, как уже отмечалось, может начаться даже до рождения, которая приобщает дитя к смыслу.

Смысл не есть данность, реален риск того, что встреча не состоится. Смысл не есть даже неокантианская заданность. Смысл трансцендентен повседневности, трансцендентен миру сему с его равнодушно-закономерной ритмичностью, периодически нарушаемой и не всегда восстанавливаемой в прежнем виде. Чем более человек живет, тем дифференцированной предлежащий мир, распадающийся в синергию многообразия и распада. Распад претерпевается даже самим распадом, и тогда *Dasein* пульсирует неким смыслом, освещающим человеческое бытование, фокусирующим его на нечто значимое. Но вскоре бытование вновь отпадает от него, и остается только ждать и терпеть или дистанцироваться от *Dasein*. Речь не идет о суициде. Во-первых, потому что суицид есть апофеоз распада. Во-вторых, детский суицид становится возможным за некоей младенческой чертой, когда уже есть выраженное любопытство или, что уже позволяет говорить о собственно суициде, отчаяние. И все же, «что надо сделать, чтобы «я» стало местом прорыва вечного во временное?» (149, с.366).

А возможность дистанцироваться от вынужденной безликости *Dasein* предоставляет сама природа. Кроме физиологических отпавлений, дитя *играет*. «Лучшим ключом к пониманию детского эго служит изучение игры ребенка» (155, с.266), — пишет всемирно признанный знаток детства Э.Эриксон. И многие мамы потворствуют этому важнейшему занятию еще в утробе. Через великий дар игры человек, начиная с самого детства, вступает в мир символического присутствия смысла — в мир культуры, которая вся есть запечатленный ответ человека на зов смысла. Но важнее запечатленности сам смысл, на который ребенок откликается непосредственной спонтанной активностью. «Из импульсивной активности развиваются и игры, которые впоследствии становятся в более тесную связь с выразительной активностью, но вначале они вырастают именно из импульсивной активности, — из “игры” ребенка со своим телом. Импульсивная активность, не будучи реактивной и в то же время не регулируемая сознанием цели, доставляет ребенку чистое наслаждение самой активностью. Здесь именно и лежит психологический корень игры: дитя совершает движения не в силу внешних раздражений или сознания цели, а ради чистого удовольствия. Этот момент всегда остается присущим психологии игры, придавая своеобразную окраску ей, хотя постепенно она сочетается в качестве стимулирующей

щего фактора с потребностью в выразительной активности» (54, с.100). Ребенка радует собственная спонтанность, которой он с удовольствием подражает, т.е. повторяет намеренно. «Уже в крике, а тем более в плаче... имеет место самоподражание — этот зачаток игры. Дитя кричит или плачет иногда как бы в целях упражнения голоса, оно просто повторяет одни и те же движения» (54, с.111). Любящие взрослые с первых дней или даже часов охотно включаются, а то и провоцируют ребенка на все эти «а-а-а» и «гу-гу-гу», поощряя расширение репертуара звуков и их сочетаний — ничего определенного не значащих, но не бессмысленных ни для той, ни для другой стороны. Как это расходится с рекомендацией Ж.-Ж. Руссо: «Сузьте... возможно больше словарь ребенка. Это громадный недостаток — иметь слов больше, чем идей, уметь говорить о вещах больше, чем о них думать» (113, с.85)! В том-то и дело, что ребенок «говорит» не о вещах, а о чем-то гораздо более важном. Попробуйте переубедить перегукивающуюся с малышом мамашу, что она занимается глупостями. Скорее, она пожалеет вас за вашу же ограниченность. Кроме того, в эту «фазу лепета дитя овладевает почти всеми звуками языка» (54, с.111), привязываемыми подыгрывающими взрослыми к словам языка, в который дитя входит мягко и естественно. Сверх того, «в лепете гораздо большее значение принадлежит музыкальной стороне речи, чем артикуляции звуков» (54, с.11 — 112), а интонация непосредственно гораздо смыслоноснее, чем все значения слов. Давно известно: важно не что сказано, а как сказано. Непереводимые ни на один язык звуковые конструкции, с которыми моя бабушка обращалась к моей дочери, встречались последней тепло и радостно, в отличие от рассудительных увещаний более молодых взрослых. Музыку не надо переводить, ее достаточно слышать — имеющим уши.

Итак, вслед за самоподражанием своей активности очень скоро на нее наслаивается следующая стадия, которую В.В.Зеньковский вслед за Боллвином называет «проективной» — от слова «проект». Перед (по латыни «про») ребенком выступают («предлежат») социальные образы («проекты»), и на языке этих образов, этих проектов он толкует и самого себя... В проективную стадию дитя уже выделяет себя из окружающей среды, но только глядит на себя чужими глазами, судит о себе чужими словами. Поэтому уже в эту пору начинается подражание окружающим людям, поскольку их действия стоят перед глазами ребенка и привлекают к себе внимание, вообще эмоционально возбуждают его» (54, с.317). Несмотря на эту, каза-

лось бы, внешнюю заданность и на проективной стадии «для нормального развития чувств ребенка чрезвычайное значение имеет то, свободно ли выражает дитя свои чувства» (54, с.127). Важно, чтобы чужой, осваиваемый язык слов, жестов, действий не подавлял спонтанности. «Это никогда не проходит даром» (54, с.127).

Даже кошка, по давнему наблюдению, любит не того, кто кормит, а того, кто с ней играет. Все навязываемое ребенком отторгается, если не надломить этой естественной спонтанности. Но жизни нет и без принуждения, которое часто необходимо просто из соображений безопасности ребенка. И дитя быстро смекает, что есть единственная — и вполне разнообразная сфера, — где он может оставаться спонтанным и целостным. Ведь даже в еде он участв(ь)-вует, и, как только утолит чувство голода, он отвлекается, шалит, желает играть, ибо игра его захватывает — целиком и к полному его удовольствию, задолго до того, как он сможет произнести: «Давай поиграем!» Как подметил А.Адлер, стремление уйти в игру возрастает еще и с тем, как возрастает принудительное приспособление к реальности, — в качестве психической компенсации. Это и неудивительно. Поначалу «дитя еще не знает никаких эмоциональных конфликтов (конечно, если дитя живет в нормальных условиях). Все то, что говорит по этому поводу Фрейд и его школа, неверно... Дитя не знает в это время никаких конфликтов: наоборот, и природа, и люди, и вещи — все, все привлекает и манит к себе дитя, все восхищает его, пробуждает в нем эмоциональный резонанс, наполняет радостными переживаниями. Дитя как бы ищет этих переживаний, стремится ко всему прикоснуться, схватить “смысл” всего... Мир интересует дитя не таков, каков он “на самом деле”, а таков, каким он “кажется”: разделение действительного и воображаемого лишь назревает» (54, с.125). Мир для ребенка есть буберовское Ты, точнее, человек начинается с буберовского Между, где Я и Ты выявляются как его полюса. Но реальность вторгается своими навязчивыми «нельзя», и ребенок предпочитает ей игру.

Игрой долгое время остается все. «У детей — по крайней мере первые годы — еще нет «чувства действительности»: разграничение действительного и вымышленного развивается очень медленно... в процессе игры дитя глядит на игрушки, на предметы игры так, как если бы то, что они символизируют, было перед ним в полной реальности: все очарование игры держится на неразличении реального и воображаемого. Постепенно, однако, создается особая «сфера игры», от которой отделяется сфера реальности; благодаря этому, как впер-

вые это показал Болдвин, игры становятся в высшей степени важным фактором в понимании действительности» (54, с.124). В мир ребенка врывается равнодушная к нему реальность, Оно, с которым приходится считаться, чтобы вновь и вновь возвращаться к Ты, в сферу игры.

Игра, при всей ее опоре на спонтанность, все же не есть безбрежное «все, что угодно» (см.: 141, с.24 – 25). Она требует и дисциплины, исполнения правил, защищающих ее присутствие среди реальности, но, в отличие от последней, их можно не принимать и заняться другой игрой или не играть вовсе. Несмотря на то, что «власть момента над детской душой вообще чрезвычайно типична» (54, с.125), в игре эта зависимость отменяется. Так, обида в игре возникает только в случае неигрового отношения к ситуации. А вообще, игра есть выключение из ситуации, уход от мира Оно, есть слышание зова, вопроса, идущего от смысла и ответ на него (азарт), а не на объективную ситуацию. Отсюда фиксируемая исследователями отрешенность играющего, его напряженность (см.: 141, с.21, 41).

Игра есть развернувшееся Третье, Между, втянувшее в себя и играющего (играющих) и предметы игры, взятые из реальности, из Оно. Кстати, дитя притягивают именно предметы реальности, а не предназначенные к игре — взрослыми! — игрушки. В игрушке есть заданность, потому — ограниченность, которая может вообще не резонировать со смыслом, открывающимся ребенку. А между ребенком и вещами, к игре вовсе не приспособленными с точки зрения взрослых, может зиять втягивающее в себя Между. Поначалу для ребенка нет деления на внутренний и внешний миры (потому чрезвычайно огрубляют правду о детстве разговоры о естественном детском эгоизме), ребенок пребывает в Между, вбирающем в себя и дитя, и окружающий его мир. С этим связаны опять же неточные разговоры о детской жестокости. «Дети играют с животными, с людьми, наслаждаясь... сопротивлением, отсутствием той безответности, которая делает часто безвкусной игру с вещами» (54, с.135), особенно с игрушками. Но в то же время нельзя рассматривать игру как абсолютно отключенное от реальности занятие. В том и неуловимость Между, что оно есть не то, не другое и не их отсутствие. Ребенок играет с людьми, животными, вещами этого мира. И тут чрезвычайно значимо подмечаемое М.Бубером обстоятельство: «каждое Ты должно становиться в нашем мире оно» (25, с.24), Между как бы остывает, распадаясь на внутренний и внешний миры, и «то, что будет играть роль привычного объекта в окружении человека ставшего, необходимо

еще терпеливо и в напряженном делании стяжать тому, кто пребывает в процессе становления» (25, с.30). Так что игра имеет своим следствием и знакомство с миром объектов.

Игровые навыки стереотипизируются, автоматизируются, алгоритмируются, а игровое качество в результате остывает, исчезает. Так происходит с игрой со звуками (с лепетом, из которого вырастает речь), так происходит с марианием бумаги карандашом, из чего вырастает графическая деятельность ребенка, рисование и письмо (см.: 54, с.178 — 180). Стереотипизированные, с легкостью исполняемые игровые навыки могут быть подчинены некоей цели, что способствует угасанию игрового качества и превращению игры уже в работу (см.: 40, с.118). «Отдельное Ты должно стать Оно, когда отношение исчерпано» (25, с. 35), «совершенствование способности к приобретению опыта и к использованию обычно достигается через ослабление силы отношения» (25, с.37). И все же назначение игры — не в том, чтобы остыть в работу, игра не только и не столько приуготовление к работе. Даже взрослый «человек, выходящий из сущностного акта чистого отношения, имеет в своем существе некое Еще, нечто приращенное, о котором он прежде не знал и происхождение которого он не может объяснить» (25, с.78), «нечто невидимое и невыразимое принимает прекрасную, существенную, священную форму... с завершением игры действие его не прекращается, а излучает свое сияние на обычный мир вовне» (141, с.25).

Работа же есть подчиненная цели деятельность (ср. многочисленные определения труда как целесообразной деятельности; это относится даже к труду всеобщему, т.е. всечеловеческому — см.: 81, с.386 — 396). В игре же, в чистом отношении «все происходящее есть обращение ко мне. Тем, что случается со мной, происходящее в мире обращается ко мне. Только очищая его, отделяя его от обращения ко мне, я могу воспринимать случающееся со мной как часть мировых событий, не имеющих меня в виду. Внутренне связанная, стерилизованная система, в которую все должно войти, есть титанический продукт человеческой деятельности» (25, с.102). Эта система, целое есть следствие подчинения цели, привнесенной, навязываемой, отсекающей все, что ей не подчиняется — оно для цели не имеет никакого положительного значения. В результате «каждый из нас облачен панцирем, задача которого отторгать знаки. Знаки направлены на нас непрерывно, жить — значит быть тем, к кому обращаются, надо лишь принять, услышать это обращение. Но риск представляется нам слишком большим.., и мы от поколения к поколению совершенствуем наш

защитный аппарат» (25, с.101). К.Роджерс считает этот защитный аппарат, эту глухоту симптомом болезни человеческого духа. В труде ничто, кроме относящегося к цели, не имеет значения, не является знаком. Между тем «с нами говорят знаками происходящей жизни» (25, с.105). И дети, как бы инстинктивно, уклоняются от труда, подчиняющего жизнь невесть откуда взявшейся цели, подменяющего жизнь, уклоняющего от нее. Труд всегда чреват злом в отношении к жизни. Дети же бегут ото всякого подчинения ее не ей самой, так что даже их игры долгое время насквозь подражательны (см.: 54, с.99), взяты из жизни, а потому часто «трудообразны» на радость тем, кто видит здесь подкрепление своей вере в превращение обезьяны в человека.

Через подражание субъект подключается к чему-то большему, чем есть он сам. Это большее может быть гораздо большим труда, потому трудно согласиться с тем, что «игра есть дитя труда. Нет ни одной формы игры, которая бы не имела своего образца в том или ином виде серьезного занятия» (102, с.338). В стремлении доказать, что труд создал человека, иные авторы готовы и игрушки видеть производными от «взрослых» орудий труда (см.: 154, с.34), хотя ребенок все стремится иметь в качестве игрушки — без всякой взрослой подгонки. И если можно смотреть на игру как на квазидеятельность, то еще плодотворнее смотреть на деятельность как на вырожденную, принужденную игру, как на квазиигру. И чем меньше в деятельности вынужденности, чем больше в ней игрового качества, тем больше она захватывает человека, тем больше радости она приносит. «Понятие “игра” как таковое более высокого порядка, нежели “серьезное”. Ибо “серьезное” стремится исключить “игру”, “игра” же вполне способна включить в себя “серьезное”» (141, с.60), а «детская игра обладает качеством игры *qua talis* (как таковой) и в самом чистом виде» (141, с.29).

«Игра» по-гречески звучит «агон», «исходное значение слова *αγων* (агон) была, по-видимому, «встреча» (141, с.64). Игра имеет самое непосредственное отношение к общению-встрече. В ней человек не просто сталкивается с вещью в некотором лишь механическом горизонте. В ней вещь захватывает нас своею избыточностью как вестью истины, смысла, т.е. захватывает нас не сама вещь, не вещь как вещь, а смысл, к которому оказались сопричастными Я и вещь, которая уже не вещь, а Ты. «Всякая действительная жизнь есть встреча» (25, с.21). По сути, и «учитель — организатор «встреч», но сама «встреча» есть общение вне стереотипов. Отсюда следует, что педагог не имеет права вести себя стереотипно, т.к. в противном случае он

заставляет и своих учеников жить, чувствовать и действовать в стереотипе» (14, с.304). Но пока, как признает Д.А.Белухин, «встреча», «любовь» лучше всего описаны в теологии (см.: 14, с.305), а потому вернемся к М.Буберу: «отношение к Ты не опосредовано... Всякое средство есть препятствие. Лишь там, где все средства упразднены, происходит встреча» (25, с.21). При этом «ошибочно полагать, будто ребенок сначала воспринимает объект, а потом уж вступает с ним в отношение; напротив, наипервейшее — это стремление к отношению» (25, с.31), «развитие души в ребенке неразделимо связано с развитием потребности в Ты» (25, с.32). Так, по Болдвину, вслед за проективной стадией идет стадия эйективации, которая не есть «открытие» в других людях душевной жизни, а есть лишь ясное сознание... того, что раньше сознавалось неясно» (54, с.50). «Проблема перехода от нашего “я” к другим “я” оказывается мнимой... Дело происходит не так, что к внешним проективным образам присоединяется мысль о чужой душевной жизни, — такая интроекция была бы недоступна неразвитому детскому интеллекту. Нет, дитя и ранее, в своем проективном социальном сознании, видело в людях живые существа, полные энергии и инициативы, теперь же эта темная перспектива «чужой жизни» освещается, наполняется материалом. Не логические процессы заставляют дитя признать за внешней стороной в человеке его внутренний мир, но то непосредственное чувство жизни в другом человеке, которое было и раньше, ныне освещается открывшимся собственным внутренним миром» (54, с.49). Правда, «движение моей “внутренней” жизни полностью мотивировано и структурировано моим непрерывным пересечением границ; тем, что происходит в этих зонах неопределенности, где “я” (говоря одним из моих голосов с одной из позиций в диалоге) общаюсь и реагирую на “другого” в другой позиции» (150, с.117). Как подчеркивал еще М.М.Бахтин, «у человека нет внутренней территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого» (12, с.311—312). До выделения внутреннего мира другого, до выделения собственного «я» уже имеет место Между, вовлеченность в смысл, значительность первоначального молчания о котором лишь потом начинает значить через слово. Над молчанием надстраивается язык, разбивающий (как сад) мир, за которым мы чуем смысл, «нус», избыточность. Вокруг этого первичного в отношении слова молчания, не вмещаемого в своей непосредственности во все слова, избыточного в отношении всех языков вместе, разбивается и культура как многоликая попытка запечатлеть сияющий из

молчания смысл. «Каждая полновесная культура по-своему молчит о своем» (18, с.34). В это молчание обращены православные исихасты, католики-трапписты, в нем полуфольклорные-полуреальные дети-молчуны, которые в конце концов говорят всю правду. Это молчание, наряду с плачем, составляет ту духовную стихию, из которой произрастает дитя, как из слез и молчания вырастает культура.

Молчание можно рассматривать как искание языка. Нечто лишает «нас дара речи именно в силу осознания нашей несоразмерности тому, что открылось нашему взору, — несоразмерности столь очевидной, что у нас недостает слов, чтобы с нею совладать... онемение — одна из форм языковости... если кто-то лишается дара речи, это значит, что он хочет сказать так много, что не знает, с чего начать. Отказ языка служить нам свидетельствует о его способности искать выражение для чего бы то ни было, а сама утрата дара речи есть уже некоторый вид дара речи; эта утрата не только кладет конец говорению, но, напротив, позволяет ему осуществиться» (38, с.44). Молчание не есть обязательно следствие непонимания, а если учесть, что «понимание и согласие первичны по отношению к непониманию» (38, с.47), то понимающее молчание [«молчание понятности» (38, с.48)] есть исток культуры и человека. Говорение же, «коммуникация... возникает там и тогда, где и когда обнаруживается рассогласование между тем, как оно есть, и тем, как ему должно быть, с точки зрения принятой и зафиксированной в социокоде нормы. Если все идет как должно, поводы для коммуникации отсутствуют, отсутствует и сама коммуникация» (99, с.41), нет общения, но есть общность, приобщенность, соединенность в должном, в смысле. И «только при наличии дистанции язык может существовать» (112, с.125). А там, где язык, там текст и феномен проципирования (М.Хайдеггер): челночные движения от предугадывания смысла текста — в сам текст, уточняющий предугадывание, которое вновь обращается к тексту, и т.д. до бесконечности. И хотя герменевтика говорит о круге понимания, то есть отсутствии не только конца, но и начала, все же если исходить из человеческого начала ребенка, то его — ребячье — понимание взрослых должно было начинаться с предугадывания. Многие исследователи настаивают на изначальном социальном чувстве ребенка. Первый вздох ребенка после шлепка акушерки — это впускание мира, предугаданного возможностью вдоха, то есть физиологией. Но это человеческая физиология, которая готова бесконечно отвечать впускаемому миру (см.: 112, с.82—83) и верить ему больше, чем своим предугадываниям

(см.: 38, с.77 — 79). «Понимание начинается с того, что нечто обращается к нам и нас задевает» (38, с.81), а далее необходимо «привести свои предрассудки во взвешенное состояние» (там же). В этом отношении ребенок — не «чистая доска», а «чистая взвешенность». «Однако когда действие суждений прерывается, а уж тем более действие предрассудков, то с логической точки зрения возникает структура вопроса» (там же). А всякий вопрос как вопрос уже сам по себе есть ответ о том, что на него есть ответ. В «женевской школе» психологии любят поговорку «вначале был ответ». Нет безответных вопросов, есть безответность тех, к кому мы их обращаем, отсюда и человеческая неумность в исканиях ответов: «ищите и обряцете». Ответ есть предел этих исканий, есть смысл их. Смысл не уничтожает вопрос. Вопрос, как и ответ, живет смыслом. Дитя же не только по природе готово отвечать, дитя по природе сразу же и вопрошает. И в первую очередь все его вопросы и ответы обращены ко взрослому человеку, вплавлены в общение-встречу с ним.

Разворачивающаяся встреча с другим человеком невозможна «миная речь, — «вплотную», — глаза в глаза, в его совпадении с самим собой... человек этого не любит, он сразу же в раковину, и нет его» (19, с.73), равно как и «мыслить “о человеке...” невозможно (тогда будешь мыслить о вещи); возможно мыслить лишь к человеку... к другому человеку обращаясь (и к себе обращаясь).

Знать человека... означает быть с ним в диалоге — то есть — “не знать” его, но — понимать и — не понимать (поскольку ответное бытие имеет уже другой смысл, чем безответное...)» (19, с.123). Ребенок сразу же «вброшен» в это «понимание-непонимание», в этот диалог, шире — в синергию с другим человеком, со всем миром до всякого дифференцированного сознания «я» и «другого человека». Тем более что «человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества $A=A$... Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения с самими собой» (11, с.100), которая и есть точка самотрансцендирования человека. «Опыт трансцендирования доступен в посюстороннем только как встреча с границей» (18, с.143) — самого себя, другого, как опыт вступления в растождествленность. Трансцендирующий взрослый растождествляет и дитя, вовлекая его в Между ними, в любовь, в диалог, который есть «бездонная воронка, втягивающая в себя (виток за витком) все бытие человека... “диалог диалогов”, — бесконечная и незавершаемая (хотя и замкнутая “на смысл”) спираль речевых высказываний» (19, с.27).

Любовью взрослого ребенок обречен на речь, а «всякий раз, когда мы говорим, мы утверждаем себя в качестве живых тем, что занимаем центр, из которого глаз смотрит назад, вперед, внутрь и наружу. Говорить — значит, находиться в центре креста реальности» (112, с.55). «Если Мартин Бубер в “Я и Ты” показал, что человек раскрывается в двойственной действительности, то Розеншток-Хюсси показывает, что человек на самом деле раскрывается в четырех аспектах.

Во-первых, человек воспринимает императивы речи, которые он слышит обращенными к нему как к *Ты*. Это голоса, призывающие его осуществить свое будущее. Благодарным ответом на эту обращенность является открытие человеком своего *Я*, внутренней, субъективной, единственной личности. Таким образом, поиски творческой самореализации продиктованы необходимостью оправдать дар, практически, всей своею жизнью ответить на первоначальный зов, неповторимым образом реализовав свою причастность роду человеческому. Так возникает дуальное отношение, речевая форма *Мы*... И наконец, четвертая речевая стадия человеческой жизни — плюральная, когда... человек становится воплощенным и узнаваемым по имени, в категории третьего лица, как *Он*.

Четыре речевых ориентации в действительности по отношению к будущему и прошлому во времени, по отношению к внутреннему и внешнему миру в пространстве — в совокупности составляют крест, который Розеншток-Хюсси называет “Крестом действительности”... Именно речь создает внутреннее и внешнее пространство (*Я* и *Он*), как она создает время, устремленное назад, и время, устремленное вперед (*Мы* и *Ты*)» — пишет К.Гарднер (112, с.9). А потому «ни один язык не сводится только к общению с другими людьми; язык — это общение с универсумом» (112, с.129), начинающееся порой еще до рождения.

Ребенок слышит голос, а «под воздействием обращенного ко мне голоса я нахожусь в состоянии податливости, оказываюсь таким, каким не был перед тем» (112, с.91). «Я могу слышать ухом, глазом или всем организмом», но «звуки из уха прорываются прямо в сердце; с рисунком, письменным словом и зрелищем никогда так не бывает: они регистрируются у меня в мозгу... Тот факт, что наши глаза отчитываются перед мозгом, тогда как наши уши этого делать не обязаны, заслуживает, надо полагать, несколько большего внимания со стороны воспитателей» (112, с.145). На этой основе возникает «мир мысли — удвоение мира речи путем объединения говорящего и слушающего внутри одного сознания» (112, с.183). Потому и сама

«речь предстанет как поле энергий, в котором человек получает или теряет свое сознание, изменяет или раскрывает его» (112, с.105). Мыслегенетическая роль речи акцентируется О.Розенштоком-Хюсси гораздо в большей степени, чем М.Бубером.

«Если что заставляло О.Розенштока-Хюсси и Ф.Розенцвейга критически дистанцироваться от М.Бубера как мыслителя (помимо его симпатий к сионизму), так это недооценка преднаходимой церковно-речевой купели... уплотняющей, по словам М.М.Бахтина, само наше я. Поэтому биографически первая стадия уплотнения речевого сознания (детство, отрочество, юность) существенно, даже решающе причастна “тому воздуху, в котором ты побывал и которым обвеялся”. О.Розеншток-Хюсси называет эту диалогически рецептивную стадию сознания “императивной речью”, подчеркивая активный, обращенный, “звательный” характер речи преднаходимых нами других — родителей, учителей (или тех, кто подменяет их слово).

Отпечаток императивной речи или преднаходимого индивидом или поколением слова, влияет, но не “стирает”, не детерминирует до конца мое речевое сознание, как мое именно. Причастная автономия моего я обусловлена, во-первых, моею хронотопическою “внеаходимостью” по отношению к преднаходимому слову; во-вторых, всегда новой конкретной социально-речевой ситуацией; в-третьих, — и этот момент, по О.Розенштоку-Хюсси, определяющий для второй, собственно “моей” речевой ориентации, — я сам ответствен за все воспринятые мной императивы или “голоса” здесь и теперь, в данной ситуации моего овнешнения, социализации», — поясняет В.Л.Махлин (112, с.207). Здесь совсем не тот случай, когда «нами говорит язык», но всех нас пробуждает к бытию императивность голоса другого: «Бубер говорит: «Когда я становлюсь я, я становлюсь ты». Напротив, принцип Бахтина и Розенштока-Хюсси можно сформулировать так: «Когда я говорю в ответ на обращенное ко мне ты, я становлюсь я» (39, с.104). Императив же реален, если его слушают, и, «чтобы восстановить действенность образования и обучения, мы должны сегодня вернуть честь и достоинство слушанию» (112, с.152), поскольку становление я лишь начинается вовлечением в диалог, в котором ему предстоит долгое разворачивание.

Заканчивая сопоставление способов говорения и форм слушания, О.Розеншток-Хюсси задерживается еще на одном чрезвычайно важном моменте. «Мы, однако, пропустили одну ситуацию, возникающую между говорящим и слушающим, которая имеет решающее значение и составляет в процессе слушания первую фазу. Язык как процесс

на 50 процентов состоит из говорения, на 50 — из слушания. Язык — это не речь, это полный кругооборот от слова к звуку, от звука к восприятию, от восприятия к пониманию, от понимания к чувству, памяти, поступку и обратно к слову о поступке, который мы таким образом осознали как совершившийся в действительности. И прежде чем слушающий станет слушающим, с ним должно нечто произойти, а именно: он должен ждать. Молчанию, которое предшествует речи, мы можем поставить в соответствие ожидание, которое должно предшествовать факту слушания.

Молчание исполнено значения. И так же значимо ожидание. Наше образование страдает от многочисленных технических уловок, которые в той или иной мере игнорируют ожидания или выносят их за скобки. Ожидание слушателя не зависит от говорящего: ведь говорящий еще ничего не сказал. Оно зависит от авторитета говорящего в окружающем мире... процесс образования... не может быть удовлетворительно организован, если мы не знаем, как разбудить... ожидания. Учащийся должен испытать голод, прежде чем мы начнем кормить его... Только авторитет может заставить его слушать. Авторитет, правда, зачастую понимают как власть, как внешнее давление. Конечно, родители и администрация... могут заставить мальчика прослушать курс. Но они редко бывают для него настолько авторитетны, чтобы возбудить в нем ожидание чего-то интересного и значительного. Авторитет — вещь настолько деликатная, что куда чаще проникает во внутренний мир учащегося посредством тайного телеграфа юмора, слухов, наэлектризованной атмосферы, длинных замечаний и проч. ... Мы не можем преподавать, не опираясь на такие авторитеты, которые бы пробуждали у учащихся ожидания... Бесплезно учить тех, кто не ожидает изменений в себе» (112, с.153—154), в ком заморозили ожидания, тогда как новорожденный преисполнен витальным гулом этих ожиданий. Он прорывается в плаче как в смещении всего — этом хаосе, который заявляет себя не как ничто, а значит, не как хаос, прислушивание к которому обращает дитя в молчание — тоже не ничто, скорее — граница, ожидающая трансцензуса. И вот он — трансцензус, пока — как плач, опять плач, но уже совсем другой плач, имеющий другой смысл, плач, мало-помалу переходящий через лепет в речь и из нее реже и реже возвращающийся. Но и возвращаемый к себе исследовательскими усилиями взрослых. Именно так можно понимать солидную научную традицию попыток экспликации элементарного семантического языка из всех естественных языков, оказывающегося универсальным. Множество цитат в

поддержку идеи единой основы всего множества языков можно привести из О. Розенштока-Хюсси. А. Вежицка выявила даже словарь этого языка (см.: 31, особенно с.237; а также 32, с.297, 320 — 333, 380 — 381, 400), который, по нашему разумению, первоначально не столько проговаривается, сколько проплакивается. Она же весьма сочувственно цитирует М. Бирвиша: «Есть серьезные основания полагать, что семиотические маркеры отражают в адекватном описании естественного языка не свойства окружающего мира в самом широком смысле, а определенные глубинные врожденные свойства человеческого организма и его перцептуального аппарата» (31, с.232).

Итак, ожидание предшествует слушанию. В отношении же речи и первое, и второе есть молчание. Однако ожиданию предшествует вопрошание, которое поддается проговариванию — сначала проплакиванию, но потом и собственно проговариванию. Так же, как проговариванию поддается и ответ на услышанное (а в последнем всегда есть или вопрос, или призыв). Значит, внутри речи (вопрос-ответ) как необходимое дополнение говорению содержится молчание (ожидание-слушание). Но нетрудно до всякого вопрошания опять же обнаружить вслушивание, т.е. молчание. Нетрудно заметить необходимость паузы, молчания после сказанного, после ответа. Молчание не только внутри речи, сама речь возможна, только будучи погруженной в молчание.

Пауза после речи есть выход на границу нового смысла или уточнения прежнего, влекущих к дальнейшему трансцендированию. И каким искусственным и бессмысленным будет повтор. Потому «дети обычно молчат, именно когда их спрашивают о хорошо известном. Этим они сбивают с толку самоуверенных взрослых. С очень раннего возраста дети идут на риск показаться глупыми, лишь бы не поступиться правом выбора между молчанием и речью. Трагедия нынешней школы в том, что у ребенка там отнимают право на молчание. Хотят включить его описательную речь, как включают прибор» (18, с.25). Описательная речь — речь мира «оно», выпавшего из изначального Между. «Слово ребенка не описывает части мира, а примеривается к нему в целом. Переход на реферативный тон означает одновременный отказ от присутствия в слове всего человеческого существа и от измерения мира» (18, с.34), «нищета в нас самих, если мы слышим слово нищим. Дети его таким не слышат. Оно полно для них загадочного и обещающего смысла раньше, чем вставляется в сетку значений. Когда у ребенка отнимают право на молчание и требуют доносить на себя и мир, вымогаемая информация произно-

сится обычно робким, бесцветным тоном. Такой тон резко выделяется на фоне характерного распева детской речи. До того дети участвовали в мире всем своим словесным существом. Все для них происходило не в них и не вне их, а разыгрывалось на просторе близкого мира» (18, с.33). «Не в них и не вне их» — это буберовское «там, где кончается душа, но еще не начинается мир». Там и «разыгрывается...» [поставь рядом слово «деятельность» — и станет тоскливо и бессмысленно: «так называемая деятельность человека сильно преувеличена теми мыслителями, кто забывает о его ответственности. Деятельность человека в основном ограничивается выбором между открытостью и скрытностью в отношении того, что с ним на самом деле происходит» (112, с.79)]. Там, на просторе близкого мира, где кончается душа, но еще не начинается мир, разыгрывается... все, разыгрывается ответственность, то есть изначальная небезответность человека, его ответственность и в речи, и в молчании.

Отталкиваясь от идей Л.С.Выготского, современные отечественные психологи развивают взгляд на фундаментальное значение в развитии ребенка речи и молчания, в которую она погружена (см.:55; 152), но также и той паузы, что разбивает практическую деятельность, привнося в нее или возвращая ей смысл: «Становление предметного действия не есть прямое уподобление движений свойствам предмета и не есть прямое уподобление движений по образцу. Где-то в “промежутке” между этими двумя крайностями происходит построение ребенком образа действия... Всякое предметно-орудийное действие (как и вообще всякое опосредствование) есть одновременно и произвольное не-действие. Более того, в этом произвольном недействовании существо и смысл предметного действия. Образец, задаваемый взрослым, не продолжает спонтанное и импульсивное поведение ребенка, не является включенным в него и не включает его в себя. Наоборот, образец действия, а следовательно, и действие взрослого телом ребенка противопоставлены спонтанному и импульсивному детскому поведению... задача... выстроить такую взаимность, в которой ребенок, содействуя взрослому, противодействовал бы самому себе... Нельзя строить образ совокупного действия, центрируясь лишь на поведении ребенка и как бы вынося за скобки действия взрослого... Действие никогда не выполняется до конца, в нем всегда оставляется промежуток, место для содействия ребенка... Это действие парадоксально — оно есть построение промежутка, построение “пустоты” как пространства (места) возможностей другого действия» (153, с.59—62). Значение паузы колоссально не только на

сцене, не только в речи, но и в предметной деятельности, в этой паузе — не пустота, здесь та граница, через которую происходит трансцендирование и в которой суть трансцендентное, смысл.

Смысл — слишком сокровенное, чтобы можно его было выразить до конца. Смысл сам прорывается в слова и другие знаки культуры. Когда же его пытаются «выдавить» из ребячьего самоощущения, ничего и не может получиться. Ребенок природней, естественней, ответней (ответственной), а потому и откровенней. Невозможен порыв ответа на банальное, на то, что уже исчерпало свои возможности призывать к ответу — и ребенок молчит (или бездействует). От ребенка требуют выражения невыразимого — и он молчит, как будто знает, что «если только не пытаться сказать то, что невысказываемо, тогда ничего не будет потеряно. Но невысказанное будет — невысказанно — содержаться в том, что было сказано» (77, с.191). Взрослый же, чтобы не показаться глупым, скорее всего, замаскирует все пустословием, которое смыслоразрушительно, кроме того, что неприятно. Речь, не вырастающая из молчания, есть вещь в мире вещей — механические колебания воздуха («медь звенящая, кимвал бряцающий»), проектирующие известное и неинтересное. Между тем «главный методологический принцип гуманитарной работы с человеком: запрет на проектирование результата. Иначе его можно назвать антидеятельностным или антипроектировочным принципом. Или еще одна формулировка: от результата к смыслу» (36, с.25) — таков вектор перехода к современной постклассической психологии. В процитированной статье этот переход связан не с именем Л.С.Выготского, который много внес в его подготовку, но мыслил все же в традициях классического рационализма. Постклассическая психология признает в человеке трансцендентное и требует адекватного ему мышления и приемов работы с человеком (см.: 24).

Близкие мысли мы найдем и в рассуждениях В.В.Серикова: «Традиционную поведенческую педагогику интересовал конечный результат (как ты себя ведешь). Сущность же личностного подхода — как ты к этому пришел» (123, с.79). Только то, как к чему-то приходит ребенок, зависит не от него одного, а еще и от того смысла, которым был движим ребенок. Этот смыслонаправленный трансперсонализм не нов, а сильна пока терминологическая разногласица. Сто лет назад Г.И.Гурджиев, различая сущность человека и его личность, связывая первую с глубинным ядром «я», а вторую — с результатами предметной ориентации человека, призывал к их борьбе вплоть до разрушения и перехода в интегрированное «Я», существующее уже

не в интра-, а в трансперсональном плане (см.: 96). Опираясь на онтологию Между, мы можем сказать, что бороться нужно не с внутренним «я», а со стремящимся утонуть в нем индивидуализмом, не с внешним «я», а с гиперсоциализацией. Человек взыскует смысла и начинается как человек с сопричастности смыслу. Самые страшные социальные потрясения, самые страшные обстоятельства нездоровья, самые страшные переживания по-настоящему страшными становятся только тогда, когда они скрывают собой смысл. Без него остаются бесчеловечными и социальное благополучие, и цветущее здоровье, и душевное равновесие.

Человек — дитя смысла, и потому он — больше, чем он есть. Не внешними причинами и не внутренним порывом рождается в мир человек. Его зовет его смысл. Этот смысл пребывает в Между, в Между разворачивается движение человека к нему. Значит, *человеку*, чтобы стать человеком и чтобы быть человеком, *нужен другой человек*, и не просто другой, а тот, с кем он вступит в диалог (собеседование и собеседование), в смыслонасыщенную синергию, *насущенный Другой*. Ребенок, вступая в это Между, становится человеком, становится личностью, что случается уже до рождения, за тем несчастным исключением, когда мать не желает дитя. Одна из интерпретаций начала человека связывает его не с зачатием и не с родами, а с решением матери иметь этого ребенка. Отметим, что диалог с неродившимся ребенком возможен не только для матери, но как несоизмеримы с другими материнские возможности — «тьма-тьма-тьмать-матьмать-матьмать-мать-мать» (А.А.Вознесенский).

Желанный ребенок, ожидаемый ребенок, насущенный ребенок для матери, для взрослых — их насущенный, им насущенный другой, Ты в его полной инаковости и интимнейшей близости вплоть до тождественности, что и вмещается в слове «сыновство (дочеринство)». Между родителями и ребенком — субстанция, что держит их людьми, на меньшей или большей периферии которой располагаются все прочие человеческие связи и отношения. Взрослый — тот, кто хотя бы в некоторой мере заряжен отцовством (материнством), дитя — тот, в ком хотя бы в какой-то мере обнаруживает себя сыновство (дочеринство). Взрослый и дитя так же соотносительны, как родитель и его ребенок, даже если это в кровном смысле отдаленнейшие взрослый и дитя. «Мы же с тобой взрослые люди...» — пример бессмысленной фразы, фиксирующей не отношение человека к человеку, как это кажется по ее строению, а каждого из них к чему-то третьему — делу, деньгам, вожделению... Здесь два человека, взятые в третьем

лице, для которого безразличны и детскость, и взрослость, употребляемые здесь в значении возраста, социальных возможностей и иных количеств, т.е. не в собственном смысле этих слов, не в смысле их качества. Но *в каждом «я» и «ты», в каждом «мы» есть мотив взрослости (родительства) и детскости.*

Этот мотив уловлен психоанализом, что объясняет его притягательную силу, удвоенную для части публики языком секса. «Коренная ошибка фрейдизма — в игнорировании того факта, что ~~стать~~ языком можно только ценой утраты непосредственной реальности и перевода ее в чисто формальную — «пустую» и поэтому готовую для любого содержания — сферу. Сохраняя непосредственную эмоциональность и (всегда индивидуальную) реальность, свою физиологическую основу, секс не может стать универсальным языком. Для этого он должен формализоваться, полностью отделившись от сексуальности как содержания... Из области семиотики он вторично возвращается в физиологическую практику, но уже как третичная метафора» (160, с.422). Такова же судьба языка астрологии. Не покроеет собою «мы», тайну Между и языки психологии и педагогики. Но без мотива взрослости-детскости никакое «мы» вообще никогда не зазвучит.

Между, связующее «мы», по природе своей синергично. Можно сказать, это сама синергия, в которой осуществляются человеческие трансценденции вплоть до онтологически глубочайших (см.: 143, с.263—445. Любопытно, что «Диптих безмолвия» С.С.Хоружего высоко оценен не только православной публикой. Б.М.Парамонов не без оснований назвал его в одной из передач рубрики «Русские вопросы» радио «Свободы» «шедевром постмодернизма»). Дитя — соучастник трансценденций, не средство для них, но и не самоцель (ср.: 22, т.1, с.58; и 111, с.123—124). Поэтому скорее прав М.Бубер в том, что «воспитательные отношения в существе своем диалогичны, но в весьма своеобразной форме. Они характеризуются “односторонним опытом охватывания”, исходящим в первую очередь от учителя, а не ученика. Учитель тоже замыкает воспитательное отношение, ставит в нем последнюю точку. Больнов, в противоположность Буберу, утверждает равноценный, взаимосвязанный характер воспитания, где учитель и ученик одинаково свободны и уникальны в своих действиях» (68, с.101). В.Б.Куликов справедливо упрекает Больнова в этом пункте за волюнтаризм, не замечающий момента братства (равенства) в отцовстве-сыновстве (неравенстве). Сциентистская синергетика уповает на самоупорядочивание хаоса, более

же древняя синергетика связывает упорядочивание с трансцендированием к смыслу. Постмодернизм, убегая от тоталитаризма смысла, «более выражает тенденции отмирания и распада, действительно реальных, но он слабо ощущает «встречный процесс», вторую сторону медали. В этом смысле он декадентен, иногда, возможно, сам того не желая, маленько циничен; он ощущает множественность атомистично» (101, с.59). Правда, в большей мере эта оценка относится не к корифеям постмодерна — Р.Барту, Ж.Батаю, Ж.Деррида, М.Фуко, — а к их подражателям и, особенно, «воплотителям» их идей. Страшен не тоталитаризм смысла, а тоталитаризм его выразителей, особенно монопольных, собою неизбежно смысл подменяющих, смысл же затмевающих. Потому и трудно окончательно принять Делезову версию смысла как поверхности, скользящей лентой Мебиуса все по тому же языческому кругу. Даже «пойманный» в хитроумную конструкцию смысл остается и ей трансцендентным, за что древнейшая традиция и оценивает его как абсолютный (букв.: отвлеченный от сального, индивидуального, частного). Синергичное толкование абсолютного как трансцендентного избавляет от ведущих к тоталитаризму претензий на имманентную абсолютность, но избавляет и от релятивизма, от «все дозволено» бегущего тоталитаризма отрицания абсолютного вообще. Произвол многих не краше произвола одного.

«Эпоха, с религиозной серьезностью понимающая себя и свой смысл в истории, — вот что одно воспитывает; абсолютное, призванное к вечной жизни после нас, — вот что сообщает вечность и нам, и труду нашему, что может сделать наше существование светлым и в нем — светлым детство наших детей. Без этого печать идиотизма ляжет на них» (111, с.131). Поэтому «первою задачею... должно быть возвращение в воспитание этого абсолютного. Только оно имеет зиждательную способность — растить около себя силы души... И это тотчас приводит нас к мысли, что воспитание должно быть поставлено под покров таких великих исторических институтов, в которых сохраняется это абсолютное... В государстве есть это абсолютное, несравненно ценное, без чего невозможно преодоление исторической жизни — это ф о р м а; оно своими учреждениями, своим законом, общим повсюду и для всего однородного, обволакивает всякое содержание; но оно бессильно создать какой-нибудь идеал, придать содержанию смысл, одухотворить форму, которую одну вечно тклет по самой своей природе. Это и делает его невоспитательным. Взамен этому есть другие исторические институты, которые столь же бессильны коснуться формы и имеют отношение исключительно к

содержанию: это — идеальные учреждения Церкви, семьи, наконец, университета как законченного выразителя умственных стремлений истории» (111, с.87). Беда, однако, в том, что, пользуясь своей формальной силой, государство зачастую не дает им слова.

Но, в конце концов, слово — лишь символ. А «по своему строению и функционированию сознание связано со смыслом, который укоренен не в символе (хотя и такое бывает), а в бытии, которое не может его потерять. Во всяком случае, нельзя не согласиться с тем, что в бытии укоренен абсолютный смысл. Именно он ограничивает степени свободы относительных смыслов, которые несут в себе медиаторы-артефакты... Бытийным, абсолютным смыслом нельзя манипулировать, как вербальными символическими смыслами. Вообще абсолютный смысл (смысл жизни) трудно вербализуем... к счастью не все медиаторы искусственны. Главным из них в логике Л.С.Выготского является Другой — непосредственный носитель бытийных смыслов и остальных медиаторов» (55, №6, с.21). С позиций же синергетизма уточняем: не сам Другой — носитель бытийных абсолютных смыслов, этим носителем будет лишь то Между, которое делает одного и другого *насушными* друг другу. Такими насушными друг другу являются взрослый и его дитя. И мы подчеркиваем, что во всякой насушной другости есть этот момент родительски-сыновних взаимоотношений, что делает их чрезвычайно важными во всей жизни людей. Эта другость разлита в бытии, окрашивая родительски-детскими, отцовско-сыновними отношениями многое, выходя далеко за пределы общения взрослого человека и его ребенка. Этот оттенок обнаруживает себя во встрече человека и произведения искусства, человека и явления природы (вспомним Фудзияму, которую круглосуточно демонстрируют по одному из японских телеканалов). Но здесь уже надо заговорить стихами; чужие читатель найдет сам, а от своих поспешу его избавить... Мы — дети в этом мире, и многое-многое в этот мир мы рожаем...

Средоточие насушной другости находится в отношениях родителя и ребенка: один продолжает другого до нераздельности, и каждый неслиянно — другой. И учитель тогда соответствует своему призванию, когда и он насушен своим питомцам, и они для него — насушные другие (здесь важны оба слова: учитель не может без них, любит их, и помнит, и знает, и понимает их трансцендентность себе при всех имманентных сплетениях учебной и внеучебной жизни и связанность с ними не только в Dasein этой жизни, но и в трансцендентном Между). Только тогда и возможно, что «в центре внимания оказыва-

ются не предметные знания сами по себе и не деятельность в ее абстрактных, инвариантных, воспроизводимых составляющих, а знания и деятельность, изначально погруженные в социокультурный контекст, в ситуации общения, диалога, взаимопонимания, сотрудничества — знания и деятельность, “растущие” из личностно и индивидуально неповторимых, становящихся миров учащегося, а не предзаданные им императивно» (6, с.154), но синергично складывающиеся Между насущными друг другу учителем и учеником, взрослым и ребенком. В этой насущной дружости смысл детства в той трансформации гуманистической культуры, которую мы связали с термином «синергия».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теперь можно нарисовать обобщающую сравнительную картину осмыслений детства в контексте язычества, христианства, секуляризации и синергизма.

Языческая культура соединяет в себе как мистификацию детства, так и пренебрежение им. Причиной тому взгляд на дитя как на пограничное явление между бытием и небытием. Отношение к ребенку сразу оказывается зависимым от отношения языческого общества к бытию и небытию. Если бытие воспринимается преимущественно позитивно, то дитя — магически опасный, требующий очищения «выброс» из небытия. Дитя неполноценно в сравнении со взрослыми. Критерии отношения к взрослому и ребенку — разные, поскольку ребенок — еще не совсем человек, а то и совсем не человек. Очищая, ребенка так или иначе следует готовить к его будущей полноценной взрослой жизни, что начнется по завершении всех церемоний инициации.

Если бытие воспринимается преимущественно негативно, то новорожденное дитя вызывает страх и восторг как прорыв в бытие превосходящего Ничто. Но прорыв «затягивается» временем, и восторг сменяют если не равнодушие, то ощущения обузы и даже стыда за неприспособленного к жизни ребенка. Потому его необходимо побыстрее подготовить к взрослой жизни, что минимизирует педагогические ухищрения и тот возраст, когда на ребенка начинают смотреть как на взрослого. При этом «детство» служит и широкому обозначению всего неполноценного, несовершенного, «недоделанного».

Христианство задает противоположное язычеству осмысление детства. Ребенок здесь — дар Божий взрослому миру, к тому же этим миром не «запаханный». Поэтому и отношение к нему напрашивается благодарно-идеализирующее, требующее не преодоления, как в язычестве, а сохранения как фундаментального состояния души в любом из возрастов. Детство — символ чистоты, подлинности, божественности. Поскольку историческое христианство преобразует языческий мир, постольку две эти культуры в своем взаимодействии порой так сильно перемешиваются, что вызывают недоумения не только у исследователей, но и у многих адептов той или иной религии, а также такие педагогические продукты их симбиоза, как Вальдорф.

Христианство — религия и культура богосыновства, но, равняя Сына Отцу, оно вмещает в себя как дополнение их равенству и

патернализм, однозначно господствующий в язычестве. Христос — Учитель, призвана к учительству и Его Церковь, авторитет которой порой в истории затмевает голос Бога, не говоря уж о голосах Ее учеников. Но поскольку пред Христом все — ученики, постольку по христианским соображениям нет конца учению («век живи, век учись...»), даже и в Царствии Небесном («... а дураком — пред Богом (А.К.) — помрешь»). Христианство задает своеобразный панпедагогизм, касающийся не только детей, но и взрослых, которые ведь все равно дети Божии.

Секуляризация христианства сказалась и на оценке детства. Теперь в нем нет ничего мистического, разве что — поэтическое. Но эта поэзия сильно связана с предвкушаемой будущностью ребенка. Сам же по себе он лишь возможность этой будущности, к которой предстоит нелегкий путь образования. Исчезает панпедагогизм в отношении к взрослой жизни, но тем сильнее он сосредоточивается в отношении детей. Учеба поглощает детство.

Синергичная трансформация секулярной культуры настраивает на признание не только самоценности ребенка, но и на глубокой онтологической необходимости ребенка взрослому, расширяя их отношения до аспекта всех возможных позитивных отношений в этом мире. Ученичество взрослых («непрерывное образование») реабилитируется. Диада «взрослый-ребенок» способна вместить в себя все, поскольку вмещает в себя Третье, смысл, трансценденция к которому соучаствует не только в становлении ребенка, но и в непрекращающемся становлении взрослого. И кроме того, трансцендентное поддается и секулярному, и сакральному толкованию, углубля примирение и сотрудничество исповеданий.

Не лишенный исповедальной ноты, наш обзор изобилует цитируемыми голосами иных авторов, что дает надежду на произвольность следующего вывода. Осмысление детства переживает в истории те же ритмы, что и история мирозерцаний. Имманентно-эманативная доминанта сменяется теотрансцендентной, чтобы вернуться имманентно-эволюционной, трансформирующейся доминантной трансцендентного смысла. История не есть поле непосредственного приложения теоретических экспликаций, которые мы делаем в отношении педологии и педагогики из динамики мирозерцаний. В культурах различных исторических эпох мы найдем переключки всех представленных вариантов осмысления детства. Теоретическая экспликация — прежде всего инструмент, более или менее подходящий в конкретном исследовании. Но экспликация — не только инструмент, она обобщен-

но выражает суть дела, что и пытался проделать автор, когда-то читавший педагогам соответствующий спецкурс, потом оформивший его в предложенный читателю текст. Знакомство с ним профессоров И.Я.Лойфмана, Д.В.Пивоварова, Л.А.Мясниковой, Л.М.Андрюхиной, их важные для автора замечания и советы (за что им искренняя признательность) дали автору смелость представить текст к публикации. Вряд ли бы книга вышла в свет, если бы не существенная организационная помощь В.Я.Шевченко, А.В.Вехова, Л.А.Рубцовой и по-настоящему братское содействие Алексея Кислова. Обратив внимание на проблему подвигли автора частые дискуссии на кафедре педагогической антропологии Института развития регионального образования, в которых активно участвовали В.А.Андрусенко, Д.А.Михайлов, В.Т.Маклаков, М.В.Логиновских, А.И.Шарапов, А.И.Рогулев, В.В.Шуклин, многие коллеги по институту, которым я благодарен, как и коллективам гимназий № 177 и «Менталитет» г. Екатеринбурга, особенно замечательному педагогу-мыслителю Л.Н.Лашевскому, а также псковским философско-педагогическим беседам с профессором Н.С.Рыбаковым, во многом укрепившим мою точку зрения.

Александр Кислов

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ

БЛАГОДАТЬ — в христианском богословии воздействие Бога на тварь. Поскольку Бог всеблаг, постольку в строгом смысле Его деяния только благи, и благо подается Им без какой бы то ни было корысти, а кроме того, оно не навязывается, а лишь предлагается имеющему волю принять или не принять человеку. В христианской философии благодать Божия рассматривается как образец и пример истинного сотрудничества. Светская либерально-демократическая мысль наследует образ благодати Божией в виде принципа презумпции ненасилия.

ВСЕЕДИНСТВО — один из основополагающих образов философии Вл.С.Соловьева (1853 — 1900), воспринятый многими его последователями. Возникает как результат распространения принципа *соборности* с Церкви на всю тварь и даже на отношения Бога и твари, в итоге чего возникает мысль о некоей надбожественной тотальности, ухватываемой тем не менее философом, ставящим себя тем самым превыше не только мира, но и исповедуемого Бога.

ВОПРОС — обращенность к *другому*, ожидающая *ответа* и готовая к ответу на ответ, к непрекращающейся таким образом взаимной *ответственности*. В противном случае формально изложенное как вопрос есть приговор, обречение.

ВСТРЕЧА — событие взаимообретения *смысла трансцендирующих* субъектами.

ДИАЛОГ (от греч. беседа двоих, двоесловие, двуречие) — в отличие от *монолога* речь, *текст*, возникающие в результате нивелированного присутствия говорящих как взаимодействующих (см. *синергия*) во имя *смысла* как третьего наряду с говорящими. Диалог возможен при самостоянии, уважении этого самостояния в себе и в *другом* и обращенности, открытости его участников как друг другу, так и смыслу. Расширительно диалог (полилог) аналогичен *соборности*.

ДРУГОЙ — присутствующий вне меня, несоизмеримый со мной, наделенный своей свободой, сталкивающейся с моей свободой, тем ограничивающий меня и мною ограничиваемый, но имеющий возможность *трансцендирования* ко мне и дающий мне возможность трансцендирования к нему.

КУЛЬТУРА (от лат. cultus) — предметно-деятельностное разворачивание культа, тех основополагающих ценностей, которые вызывают почитание, требующее не только ритуальной фиксации, но и мотивирующее внеритуальную жизнь человека. Культура предстает как предметность, оформленная, возделанная в духе исповедуемых

человеком, обществом ценностей, то есть как одухотворенная предметность, одухотворяющая, в свою очередь, *других*. Таким образом, культура разворачивается как переключка, *диалог*, *синергия* исходных для нее основополагающих культовых ценностей, их предметных воплощений и человека (общества).

ЛЮБОВЬ — *ответственность за другого* (по М. Буберу).

МОНОЛОГ — *нетрансцендентированная* речь, остающаяся в изначальных границах, проясняющая свое исхождение, но не дающая смыслового прироста.

ОТВЕТ — *встречная* (см. *встреча*) обращенность к вопрошающему (см. *вопрос*), устанавливающая *диалог*.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ — необходимая для установления *диалога* способность и готовность к *трансценденции*.

РЕФЛЕКСИЯ — обращенность вовнутрь, на себя, на исходное.

СМЫСЛ — *ответ другого* на мою *трансценденцию*. Смысл всегда чей-то, чего-то (иного, не меня), но для меня открывающийся и ко мне на мой *вопрос* обращенный и, в свою очередь, от меня *ответа* ожидающий. Смысл тем самым оказывается и причиной моей *трансценденции*, встречающей (см. *встреча*) *трансценденцию* другого.

СИНЕРГИЯ (с греч. содействие, соработа) — в христианском богословии взаимодействие Бога и твари как наделенной способностью к самостоятельности, прежде всего — взаимодействие Бога и человека, разворачивающееся в историю, ближайшим образом в церковную историю, как непосредственно через таинства вмещающую в себя божественные энергии (*благодать*). Божественная благодать делает возможной *соборную* жизнь Церкви.

В XX веке используется в расширенном значении как такой тип совместной работы нескольких агентов, при котором каждый из них остается из себя обусловленным, неподчиненным *другому* и неподчиняющий другого, а потому всякий миг их совместной работы подвижен, неравновесен, остается в значительной степени непредсказуемым.

СИНЕРГЕТИКА (от *синергия*) — одно из ведущих направлений современной научной и философской методологии, представленное именами И. Пригожина, Г. Хакена, фон Хайека. Явления рассматриваются как невмещающиеся в какие бы то ни было границы, как неравновесные, открытые взаимодействиям с *другими* явлениями и взаимодействующие с ними, в результате чего велика вероятность катастрофических последствий, в том числе и из-за минимальных причин, поскольку наряду с прямыми физическими взаимодействиями огромную роль в мире играют резонансные энергетические взаимодействия.

СОБОРНОСТЬ — понятие православного богословия, которому особенно много внимания уделил А.С.Хомяков (1804 — 1860), значительно повлиявший на последующую за ним религиозно-философскую мысль. Соборность выражает неслиянную нераздельность воцерквлённых лиц, испытывающих на себе *благодать* и соработающих с Богом, сохраняя при этом свою свободу, свою неповторимость, свое самостояние. Соборность означает такое гармоническое, *диалогическое* сочетание волей, которое удерживает от крайностей индивидуализма (эгоизма) и нивелирующего личность коллективизма.

В западной религиозной и философской мысли соборности аналогична идея солидаризма.

Расширительное использование идеи соборности порождает образ *всеединства*, имеющего, однако, уже другой смысл.

ТОТАЛЬНОСТЬ — всеохватывающее всеобщее, нивелирующее все отдельное, низводящее отдельное лишь до частного момента самого себя, лишаящее все отдельное самостояния и свободы.

ТРАНСЦЕНДЕНТНОЕ — выходящее за границы, запредельное.

ТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ — выходжение за границы, иступление в иное, к *другому*, всегда рискованное самопожертвование, ведущее либо к катастрофе, либо к *диалогу*, онтологически расширяющему меня и другого.

ФИЛОСОФИЯ — индивидуально-*рефлексивное* выражение обусловленного *культурой* менталитета, мировоззрения, духа эпохи, образа и стиля мышления. «Философия — это эпоха, схваченная в мысли» (Г.Гегель). Философ и погружен в сердцевину духовной жизни своего времени, и внутренне, интеллектуально дистанцирован от нее, что делает возможным аналитическое и критическое отношение к ней, оформленное, как правило, в текст. Философ переосмысливает ценностно-мировоззренческие основы собственной культуры, выстраивая тем самым собственное видение ценностей (аксиологию), бытия (онтологию), человека (антропологию), познавательного отношения человека к бытию (гносеологию). Конкретизация и содержательное пересечение указанных учений разворачивается в этику, эстетику, историософию и продолжительный ряд других философских наук, тесно связанных с теоретическим уровнем специально-научного знания.

ЦИВИЛИЗАЦИЯ — выделяемая вслед за О.Шпенглером (...) последняя стадия в развитии *культуры*, характеризующаяся общественным охлаждением к основополагающим ценностям культуры, переносом центра тяжести общественной жизни в сферу потребления.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Фонд «за экономическую грамотность», 1995. — 296 с.
2. **Азаров Ю.П.** Педагогика любви и свободы. — М.: Фирма «Топикал», 1994. — 607 с.
3. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетская книга, 1990. — 559 с.
4. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманистической педагогике. — М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995. — 496 с.
5. **Андрюхина Л.М.** Педагогическая культура и стиль преподавания // Культура и мировоззрение учителя. — Свердловск: Издательство ОблИУУ, 1992. — С. 5—16.
6. **Андрюхина Л.М.** Культура и стиль: педагогические тональности. — Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1993. — 188 с.
7. **Антология** педагогической мысли христианского Средневековья: В 2 т. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994. — 352 с.
8. **Аръес Ф.** Ребенок и культура. — Киев: Государств. библиотека Украины для юношества, 1996. — 154 с.
9. **Аръес Ф.** Человек перед лицом смерти. — М.: Прогресс. Прогресс-академия, 1992. — 526 с.
10. **Асмолов А.Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог, Психопедагог, Психоисторик. — М.; Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 1996. — 768 с.
11. **Бахтин М.М.** Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Худож. лит., 1972. — 470 с.
12. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. — 423 с.
13. **Безрукова В.С.** Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. — Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1994. — 339 с.
14. **Белухин Д.А.** Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Ч.1. М.; Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 1996. — 318 с.
15. **Беляева Л.А.** Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1993. — 125 с.
16. **Беляева Л.А.** Проблема понимания в педагогической деятельности: Учеб. пособие к спецкурсу. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. — 74 с.

17. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. — СПб.: Лениздат, 1992. — 400 с.
18. **Бибихин В.В.** Язык по философии. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1993. — 416 с.
19. **Библер В.С. М.М.** Бахтин, или Поэтика культуры. — М.: Издательство «Прогресс», Гнозис, 1991. — 176 с.
20. **Бим-Бад Б.М.** Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. — 1994. — № 5. С. 3—10.
21. **Бим-Бад Б.М.** Воспитание человека обществом и общества человеком // Педагогика — 1996 — № 5. С. 3—9.
22. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979.
23. **Богуславский М.В.** Синергетика и педагогика // Магистр. — 1995. — № 2. С. 89—95.
24. **Братусь Б.С.** Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вopr. психологии. — 1990. — № 6. С. 9—16.
25. **Бубер М.** Два образа веры. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
26. **Буддизм, государство и общество в странах Центральной и Восточной Азии в средние века.** — М.: Наука, 1982. — 317 с.
27. **Булгаков С.Н.** Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. — М.: Республика, 1994. — 415 с.
28. **Булгаков С.Н.** Трагедия философии: (Философия и догмат) // Соч.: В 2 т. Т. 1. — М.: Наука, 1993. — С. 311—445.
29. **Бьерре Й.** Затерянный мир Калахари. — М.: Географгиз, 1963. — 190 с.
30. **Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа М.** «Современный ребенок» в Западной Европе // Социс. — 1996. — № 4, 5.
31. **Вежбицка А.** Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика. — М.: Радуга, 1983. — С. 225—252.
32. **Вежбицкая А.** Язык, культура, познание. — М.: Русские словари, 1996. — 411 с.
33. **Vivat Comenius** // Педагогика. — 1993. — № 5. С. 82.
34. **Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т.** Социология молодежи. — Екатеринбург; Н. Тагил: Изд-во Нижнетаг. пед. ин-та, 1995. — 311 с.
35. **Волков Г.Н.** Парадокс Василия Сухомлинского // Педагогика. — 1993. — № 5. С. 95—99.
36. **Воробьева П.И.** Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вopr. психологии. — 1995. — № 2. С. 19—31.
37. **Выготский Л.С.** Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982.

38. **Гадамер Г.-Г.** Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991. — 367 с.
39. **Гарднер К.** Между Востоком и Западом: Возрождение даров русской души. — М.: Наука, Изд. фирма «Восточная литература», 1993. — 123 с.
40. **Гессен С.И.** Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
41. **Гиренко Н.М.** Некоторые замечания в связи с проблемой половозрастной стратификации // Сов. этнография. — 1981. — № 6. С. 107 — 111.
42. **Голосовкер Я.Э.** Логика мифа. — М.: Наука, 1987. — 218 с.
43. **Гребенюк О.С.** Педагогика индивидуальности: Курс лекций. — Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1995. — 94 с.
44. **Грехэм Л.Р.** Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. — М.: Политиздат, 1991. — 480 с.
45. **Гуревич А.Я.** «Эдда» и сага. — М.: Наука, 1979. — 192 с.
46. **Гуревич А.Я.** Категории средневековой культуры. — М.: Искусство. 1984. — 350 с.
47. **Гуревич А.Я.** Средневековый мир: Культура безмолвствующего меньшинства. — М.: Искусство, 1990. — 395 с.
48. **Гуревич А.Я.** Еще несколько замечаний к дискуссии о личности и индивидуальности в истории культуры // Одиссей: Человек в истории. 1990. — М.: Наука, 1990. С. 76-89.
49. **Делез Ж.** Логика смысла. — М.: Изд. центр «Академия», 1995. — 298 с.
50. **Дьюи Дж., Дьюи Э.** Школа будущего. — М., 1922. — 167 с.
51. **Еремينا В.И.** Ритуал и фольклор. — Л.: Наука, 1991. — 206 с.
52. **Захарьин Б.А., Хохлова Л.В.** Термин «гуру» и его эволюция в некоторых направлениях индийской духовной культуры // Вестник МГУ. Сер. 13. Востоковедение. — 1995. — № 3. С. 3 — 24.
53. **Зеньковский В.В.** Принципы православной антропологии // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси: Сб. — М.: Столица, 1991. С. 115 — 148.
54. **Зеньковский В.В.** Психология детства. — Екатеринбург: Деловая книга, 1995. — 347 с.
55. **Зинченко В.П.** От классической к органической психологии // Вопр. психологии. — 1966. — № 5, 6.
56. **Золотаревский М.** Элементы христианского богословия с точки зрения иудея. Ч. 1. — Тель-Авив, 1996. — 256 с.

57. **Йегер В.** Пайдейя: Воспитание античного грека (эпоха воспитателей и воспитательных систем). — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. — 335 с.
58. **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики // Педагогика. — 1992—1997 г.г.
59. **Кареев Н.И.** Идеалы общего образования // Вестник высшей школы. — 1992. — № 1—3.
60. **Карташев А.В.** Вселенские соборы. — М.: Республика, 1994. — 542 с.
61. **Клеман О.** Вопросы о человеке // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси: Сб. — М.: Столица, 1991. С. 149—161.
62. **Коменский Я.А.** Избр. педагогич. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982.
63. **Кон И.С.** К проблеме возрастного символизма // Сов. этнография. — 1981. — № 6. С. 98—106.
64. **Кон И.С.** Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). — М.: Наука, 1988. — 270 с.
65. **Корнетов Г.** Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы // Новый педагогический журнал. — 1996. — № 1. С. 14—21.
66. **Коротаева Е.В.** Основы педагогических взаимодействий. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. — 118 с.
67. **Корчак Я.** Как любить ребенка: Книга о воспитании. — М.: Политиздат, 1990. — 493 с.
68. **Куликов В.Б.** Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 192 с.
69. **Левин-Строс К.** Печальные тропики. — М.: Мысль, 1984. — 220 с.
70. **Лобок А.М.** Подсознательный Маркс: Книга-гипотеза, или Евангелие, которое не состоялось. — Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд., 1993. — 287 с.
71. **Лобок А.М.** Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопр. психологии. — 1996. — № 6. С. 41—53.
72. **Лойфман И.Я.** Культура как плодотворное существование: Консп. лекц. по курсу «Современная философия». — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1994. — 12 с.
73. **Лосев А.Ф.** Бытие — имя — космос. — М.: Мысль, 1993. — 958 с.

74. **Лосев А.Ф.** Форма — стиль — выражение. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.
75. **Лузина Л.М.** Лекции по теории воспитания: для студ. пед. вузов. — Псков: Изд-во Псков. гос. пед. ин-та, 1995. — 218 с.
76. **Лушников А.М.** История педагогики: Учеб. пособ. для студ. — Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994. — 368 с.
77. **Людвиг Витгенштейн:** человек и мыслитель. — М.: Прогресс. Изд. фирма «Культура»; СПб.: Частн. агенство инф. «Олимп», 1993. — 350 с.
78. **Лютер М.** Избр. произведения. — СПб.: Андреев и Согласие, 1994. — 429 с.
79. **Макаренко А.С.** Собр. соч.: В 4 т. М.: Правда, 1987.
80. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч.: В 50 т. Т. 2. — М., 1956.
81. **Марксистская философия в XIX веке:** В 2 кн. Кн. 1. — М.: Наука, 1979. — 486 с.
82. **Маслоу А.** Психология бытия. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
83. **Мацкевич В.В.** Полемиические этюды об образовании. — Рига: Изд-во О. Аугустовской, 1993. — 287 с.
84. **Меньшиков В.М.** Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса. — М.: , 1995. — 140 с.
85. **Мид М.** Культура и мир детства: Избр. произв. — М.: Наука, 1988. — 429 с.
86. **Милль Дж. Ст.** Автобиография. — М., 1896. — 414 с.
87. **Мясникова Л.А.** Тайна и смысл индивидуального бытия. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. — 218 с.
88. **Ницше Ф.** Так говорил Заратустра: книга для всех и ни для кого. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 302 с.
89. **Новая толковая Библия:** В 12-ти т. Т.1. — Л., 1990. — 392 с.
90. **Новоженков Ю.И.** Филетическая эволюция человека. — Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 1988. — 86 с.
91. **Новоженков Ю.И.** Статус-секс и эволюция человекаю — Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 1991. — 162 с.
92. **Обухова Л.Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995. — 360 с.
93. **Орлов А.Б.** Психология детства: новый взгляд // Творчество и педагогика. — М.: 1988. С. 44—62.
94. **Орлов А.Б.** Только ли интериоризация? // Вопр. психологии. — 1990. — № 3. С. 36—38.

95. **Орлов А.Б.** Онтопсихология: основные идеи, цели, понятия и методы // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 3. С. 150 — 155.
96. **Орлов А.Б.** Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 2. С. 5 — 19.
97. **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка. — М.: Педагогика, 1994. — 528 с.
98. **Песталоцци И.Г.** Избран. педагогич. соч.: В 2 т. -М.: Педагогика, 1981.
99. **Петров М.К.** Язык, знак, культура. — М.: Наука, 1991. — 328 с.
100. **Пилиповский В.Я.** Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление // *Педагогика.* — 1995. — № 5. С. 93 — 97.
101. **Пинский Ан. А.** К Новой Парадигме в образовании. — М.:
102. **Плеханов Г.В.** Письма без адреса // *Избр. филос. произв.: В 5 т. Т.5.* — М.: Изд-во соц.-эк. лит., 1958. С. 282 — 392.
103. **Поппер К.Р.** Открытое общество и его враги: В 2 т. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
104. **Попов В.А.** Половозрастная стратификация и возрастные классы древнеаканского общества (К постановке проблемы) // *Сов. этнография.* — 1981. — № 6. С. 89 — 97.
105. **Прикот О.Г.** Педагогика отождествления и педагогическая системология. — СПб.: Изд-во ТВПИ инк., 1995. — 260 с.
106. **Пронников В.А., Ладанов И.Д.** Японцы: Этнопсихологические очерки. — М.: ВиМ, 1996. — 399 с.
107. **Пропш В.Я.** Исторические корни волшебной сказки. — Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1986. — 365 с.
108. **Пропш В.Я.** Морфология сказки. — СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 1995. — 198 с.
109. **Равен Дж.** Трагическая иллюзия: педагогическое тестирование // *Журнал практического психолога.* — 1996. — № 1. С. 108 — 109.
110. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — 479 с.
111. **Розанов В.В.** Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — 620 с.
112. **Розеншток-Хюсси О.** Речь и действительность. — М.: Лабиринт, 1994. — 213 с.
113. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981.

114. **Сартр Ж.-П.** Экзистенциализм — это гуманизм. — М.: Иностранная литература, 1953. — 54 с.
115. **Священник Павел Флоренский.** Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. — М.: Моск. рабочий, 1992. — 560 с.
116. **Семенов В.Д.** Социальная педагогика: История и современность. — Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1995. — 128 с.
117. **Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.** Периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. — 1996. — № 5. С. 38—50.
118. **Спаси и сохрани.** — М.: Жизнь, 1994. — 47 с.
119. **Спасский А.** История догматических движений в эпоху вселенских соборов (в связи с философскими учениями того времени). Т. 1. — Сергиев Посад, 1906. — 347 с.
120. **Субботский Е.В.** Детство в условиях разных культур // Вопр. психологии. — 1979. — № 6. С. 142—151.
121. **Сухомлинский В.А.** Избр. произведения: В 5 т. — Киев: Рад. школа, 1979.
122. **Тайлор Э.Б.** Первобытная культура. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
123. **Теория и практика личностно ориентированного образования: Круглый стол** // Педагогика. — 1996. — № 5. С. 72—80.
124. **Толстой Л.Н.** Избр. философские произведения. — М.: Просвещение, 1992. — 525 С.
125. **Толстой Л.Н.** Путь жизни. — М.: Республика, 1993. — 431 с.
126. **Ушинский К.Д.** Педагогические соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988.
127. **Учение.** Пятикнижие Моисеево. — М.: Республика, 1993. — 335 с.
128. **Фигдор Г.** Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. — М.: Наука, 1995. — 376 с.
129. **Франк С.Л.** Непостижимое // Соч. — М.: Правда, 1990. С. 183—603.
130. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
131. **Фрезер Дж.** Золотая ветвь: Исследование магии и религии. — М.: Политиздат, 1980. — 831 с.
132. **Фрезер Дж.** Фольклор в Ветхом завете. — М.: Политиздат, 1989. — 542 с.

133. **Фрейд З.** Введение в психоанализ: Лекции. — М.: Наука, 1991. — 455 с.
134. **Фрейд З.** О классическом психоанализе: Избр. соч. — М.: Медицина, 1991. — 285 с.
135. **Фрейд З.** Очерки по психологии сексуальности. — Минск: Белорус. сов. энциклопедия, 1990. — 164 с.
136. **Фрейд З.** Психология бессознательного. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
137. **Фрейд А., Фрейд З.** Психология раннего детства. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. — 295 с.
138. **Фрейд А.** Психология «Я» и защитные механизмы. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 140 с.
139. **Фромм Э.** Бегство от свободы. — М.: Изд. группа «Прогресс», Универс, 1995. — 256 с.
140. **Хайек Ф.А. фон.** Пагубная самонадеянность: ошибка социализма. — М.: Новости, 1992. — 304 с.
141. **Хейзинга Й.-Х.** Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры // Homo ludens. В тени завтрашнего дня. — М.: Изд. группа «Прогресс», «Пресс-Академия», 1992. С. 5-240.
142. **Хейзинга Й.-Х.** Осень средневековья: Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV—XV в.в. во Франции и Нидерландах. — М.: Наука, 1988. — 543 с.
143. **Хоружий С.С.** После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: Изд-во «Алетейя», 1994. — 447 с.
144. **Хофман Ф.** Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории). — М.: Педагогика, 1991. — 160 с.
145. **Честертон Г.К.** Вечный человек. — М.: Политиздат, 1991. — 544 с.
146. **Чуприкова Н.И.** Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. — М.: АО «Столетие», 1994. — 192 с.
147. **Шаталов А.А.** Лев Толстой и «педагогический анархизм» // Педагогика. — 1993. № 5. С. 92—95.
148. **Шварцман К.А.** Философия и воспитание: Критич. анализ немарксист. концепций. — М.: Политиздат, 1989. — 208 с.
149. **Школа** самоопределения: Шаг второй. — М.: АО «Политекст», 1994. — 476 с.
150. **Шоттер Дж. М.М.** Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» // Вопр. психологии. — 1996. — № 6. С. 1—7—117.

151. **Шуклин В.В.** Русский мифологический словарь. — Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1995. — 410 с.
152. **Эльконин Б.Д.** Введение в психологию развития. — М.: Три-вола, 1994. — 168 с.
153. **Эльконин Б.Д.** Л.С. Выготский-Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 5. С. 57-63.
154. **Эльконин Д.Б.** Избр. психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
155. **Эриксон Э.Г.** Детство и общество. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.
156. **Этнография** детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М.: Наука, 1983. — 232 с.
157. **Этнография** детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. — М.: Наука, 1983. — 192 с.
158. **Этнография** детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. — М.: Наука, 1988. — 191 с.
159. **Этнография** детства: Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. — М.: Наука, 1992. — 191 с.
160. **Ю.М. Лотман** и тартусско-московская семиотическая школа. — М.: Гнозис, 1994. — 560 с.
161. **Юнг К.Г.** Душа и миф: шесть архетипов. — Киев: Государств. библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
162. **Юнг К.Г., Нойман Э.** Психоанализ и искусство. — М.: REFL-book; Киев: Ваклер, 1996. — 304 с.
163. **Якиманская И.С.** Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
164. **Bell D.** The Cultural Contradictions of Capitalism. — N.-Y.: Cornell Universiti Press, 1976. — 197 p.
165. **Bolnow O.F.** Einfache Sittlichkeit. — Güttingen: Vandeenhoeck & Ruprecht, 1947. — 246 S.
166. **Bolnow O.F.** Neue Gebornheit: Das Problem einer Iberwindung des Existenzialismus. — Stuttgart: Klett, 1979. — 114 S.
167. **Devereux G.** Institutionalized Homosexuality of the Mahave Indians // *Human Biology* — 1937 — v.9 — № 4. P. 498-527.

168. **Dewey J.** Democracy and Education. — N.-Y.: Columbia University Press, 1966. — 315 p.
169. **Dewey J.** Human Nature and Conduct. — N.-Y.: Julian Press, 1922. — 502 p.
170. **Green T.** Schools and communitiss // Harward E.R. — 1979 — № 2 P. 13–21.
171. **Harris A.** Teaching Morality and Religion. — L.: Calder and Boyars, 1976. — 254 p.
172. **Heachinger P., Heachinger G.** Greening up in America. — N.-Y.: Penguin books, 1975. — 127 p.
173. **Hirst P.** Moral Education in a Secular Societi. — L.: Allen Unwin, 1974. — 198 p.
174. **Kneller J.** Education and Antropologia. — N.-Y. Harper & Raw, 1965. — 328 p.
175. **Malinowski B.** Sex and Aggression in Sawage Society. — L.: Routledge/ Harcjurt Brace, 1927. — 265 p.
176. **Marsel G.** Man against Mass Society. — Chicago: Univarsity of Chicago Press, 1952. — 196 p.
177. **Moral,** Development, Moral Education and Kohiberg. — Birmingham: Holt, 1980. — 280 p.
178. **Nidegger W.F., Nidegger C.** Tarong: An Hocos-Barrio in the Philippines // Six Cultures. — N.-Y. ; L., 1963. P. 693-868.
179. **Philosophie** of the Humanistic Society.-University Press of America, 1981. — 247 p.
180. **Postman N.** The disappearance of Childhood. — N.-Y.: Routledge, 1982. — 175 p.
181. **Skinner B.** Beyond Freedom and Dignity. — N.-Y.: Columbia University Press, 1971. — 614 p.
182. **Skinner B.** Reflections on Behaviorism and Socity. — N.-Y.: Methuen, 1978. — 484 p.
183. **Wilson J.** Practical Methods of Moral Education. — L.: Academic Press, 1972. — 390 p.

ОБ АВТОРЕ

КИСЛОВ АЛЕКСАНДР ГЕННАДЬЕВИЧ. Окончил философский факультет Уральского государственного университета им. А.М.Горького в 1984 г., кандидат философских наук, доцент, заведующий отделением педагогики и психологии Института развития регионального образования. Автор более 30 научных и научно-методических публикаций.

Область научных интересов: философия культуры и образования. Кандидатская диссертация — «Генетическая связь факта и теории в научном познании». Основное направление в рамках философии культуры и образования — «Культурантропология детства».

Annotation

The book deals with the particular understanding of the childhood phenomenon in the context of various types of cultural world vision. The book takes the unique approach to comparing understanding of in the context of paganism, Christianity, secularism and synergism.

Pagan culture combines both mystification at childhood and neglect of childhood. The reason for this is that the child is regarded as immediately dependent upon the pagan attitude to the state of being or nonbeing. If being is mainly accepted positively, then the child is regarded as magically dangerous, demanding purification, a product of «nonbeing». The child is defective in comparison with the adult. There are different criteria for the attitude to the child and the adult as the child is considered not to be a full person, or even not a person at all. In the process of purification the child is prepared for future adult life which will begin after finishing all initiation ceremonies.

If being is mainly accepted negatively, then a new-born child arouses fear and admiration as a «break» into the being of Superb Nothingness. But if «the break» is delayed through time, the feeling of admiration gives way to the feeling of burden or even shame for the child's failure to life. So it is necessary to prepare children for adult life as quickly as possible, which minimizes pedagogical devices at the age when people begin to look at a child as an adult. Altogether the term «childhood» broadly means everything defective, imperfect, «unfinished».

Christianity gives an understanding of childhood very different from paganism. While the child here is God's gift to the adult world, at the same time the child is not soiled by this world. So regard for the child increases and becomes idealistic, demanding not overcoming childhood, as a paganism, but conservation of childhood as a fundamental condition for the sole for any age. Childhood becomes the symbol of cleanliness, originality and divinity. Christianity sets up a kind of pan-pedagogics, concerning not only children but also adults, who are also Children of God.

Secularisation of Christianity is reflected in attitudes toward childhood. Now there is nothing mystical in childhood, other than poetic attitudes, but this poetic sense is closely connected with the anticipation of the future of the child. By itself childhood is only the potential for the future toward which long preparation is necessary. Panped-

agogics puts less emphasis on adult life and focuses more on the child. Learning studies include all stages of childhood.

Synergetical transformation of secular culture recognizes not only the value of the child in itself but also the deep ontological necessity for the child, for the grown-up and for expanding child and adult relations to all possible positive relations in this world. Continuous adult education is recommended. The oxymoron of «grown-up/child» is able to include everything in so far as it contains the sense of transformation, not only the development of the child, but in the continuous formation of the adult. In addition, the transcendental is subsumed under the secular and sacral interpretation, deepening conciliation and cooperation among confessions.

The book is recommended to the philosophers, teachers, and parents.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Очерк первый. Языческий смысл детства. Дитя на грани небытия	8
Очерк второй. Христианский смысл детства. Дитя как чистый образ божий	32
Очерк третий. Секулярный смысл детства. Дитя как возможность личности	68
Очерк четвертый. Синергийный смысл детства. Дитя как насущный другой	101
Заключение	129
Словарь понятий и терминов	132
Литература	135
Об авторе	145
Annotation	146

CONTENTS

Introduction	4
Essay I. Pagan sence of childhood.	
The child on the verge of nonbeing	8
Essay II. Christian sence of childhood.	
The child as a pure sacred image	32
Essay III. Secular sence of childhood.	
The child as a personality potential	68
Essay IV. Synergetic sence of childhood.	
The child as a Vital Another	101
Conclusion	129
Glossary of basic terms	132
Bibliography	135
About autor	145
Annotation	146

СЕРИЯ
«ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
Выпуск 2

Кислов Александр Геннадьевич

Социокультурные смыслы детства

Научное издание

Корректор
Л.А.Овчинникова

Художник
В.А.Кочкина

Верстка
С.И.Недвиг

Печать
И.В.Зыкин

Подписано в печать 29.05.98 г. Формат 60х84/16. Бумага офсетная, гарнитура "Петербург". Усл. печ. л. 7,24. Тираж 500 экз. Банк культурной информации: 620026, г.Екатеринбург, ул. Р.Люксембург, 56. ЛР № 071278 от 25 марта 1996 г. Тел./факс: +7 (3432) 22-15-46. Отпечатано в издательстве.

В БЛИЖАЙШИХ ВЫПУСКАХ СЕРИИ
“ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ”:

В.В.КИМ, Н.В.БЛАЖЕВИЧ
**ЯЗЫК НАУКИ. ФИЛОСОФСКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

В монографии впервые в отечественной литературе предпринята попытка целостного рассмотрения природы языка науки. Выясняются структурные и функциональные особенности языка науки. Дается анализ социокультурной обусловленности становления и развития языка науки. Выделяются основные формы и средства его реализации. Исследуется причина обращения математических знаковых форм в язык науки и развивается структурно-функциональная концепция языка современной науки.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

ЭПИСТЕМЫ. АЛЬМАНАХ

Первый выпуск межвузовского сборника-альманаха вводит читателя в социокультурный контекст современных проблем теории познания. В разделах “**Мир знания**” и “**Пути к знанию**” анализируется широкий круг как традиционных, так и нетрадиционных познавательных явлений — от телевизионных образов, метафор и буддистской мудрости до особенностей образовательного знания и многообразных концепций истины. В разделе “**Мир науки**” рассматриваются методологические проблемы науки, в частности, обсуждаются возможности использования в анализе науки принципиально новых позиций — плюрализма, постмодернизма и других. В альманахе представлены и ряд рецензий на фундаментальные исследования в области теории познания и эпистемологии.

Издание рассчитано на преподавателей гуманитарных дисциплин высших и средних специальных учебных заведений, аспирантов, студентов и всех, кто интересуется современными проблемами в области философии.

И.В. ЧЕРДАНЦЕВА. ИРОНИЯ: ОТ ПОНЯТИЯ К МЕТОДУ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

В книге определены основополагающие черты категории иронии, характерные для разных этапов ее развития и проведен сравнительный анализ понятия романтической иронии с понятием юмора и остроумия. Анализируются возможности иронии как метода постижения бытия.

Книга адресована преподавателям философии, аспирантам, студентам гуманитарных вузов, а также всем читателям, интересующимся проблемами теории познания и философии культуры.

